

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final:

***Um Caminho de Aprendizagens:
Reflexão sobre as Práticas na
Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo
do Ensino Básico***

Sónia Cristina Cardoso Dias

Coimbra

2013

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final:

***Um Caminho de Aprendizagens:
Reflexão sobre as Práticas na
Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo
do Ensino Básico***

Sónia Cristina Cardoso Dias

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho e
do Mestre Philippe Loff

Coimbra,

junho de 2013

Agradecimentos

A realização do presente relatório só foi possível devido ao contributo de diferentes pessoas, assim sendo os meus agradecimentos são dirigidos àqueles que estiveram direta ou indiretamente ligados ao meu percurso formativo desde o primeiro dia, ou seja, desde a Licenciatura em Educação Básica até ao Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em primeiro lugar, quero agradecer a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra, que ao longo da minha formação, foram partilhando um conjunto de informações que fizeram com que eu desenvolvesse um conjunto de aprendizagens e de competências essenciais para o meu futuro.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Ana Coelho e Mestre Philippe Loff, pelo apoio, disponibilidade e sugestões críticas que fizeram com que enriquecesse o presente relatório de estágio.

À Professora Doutora Vera do Vale, ao Professor Doutor Virgílio Rato e à Mestre Isabel Borges, pela disponibilidade que sempre demonstraram e pelo constante apoio sobre decisões a tomar.

À Educadora e à Professora Cooperantes, pelo apoio, partilha e simpatia com que me acolheram e integraram durante os estágios.

Às crianças dos diferentes níveis educativos que me proporcionaram momentos de partilha, reflexão e aprendizagem.

A todos (as) colegas da Licenciatura em Educação Básica e de Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o meu muito obrigado por terem partilhado comigo este caminho!

Em especial às colegas, Catarina Caetano, Joana Silva, Ana Silva, Susana Cardoso, Márcia Ribeiro e Manuela Borges, que ao longo deste percurso partilharam comigo a sua amizade, conhecimentos e

experiencias. Juntas, aprendemos muito!

Aos meus pais, em especial à minha mãe que me incentivou a concretizar este sonho, apoiando-me nos momentos mais difíceis que ocorreram, tendo sempre uma palavra de apoio e incentivo para me dar. Obrigada mãe, pela força e dedicação e por nunca teres deixado de acreditar em mim!

Aos meus irmãos e sobrinhos, por terem sido sempre pilares importantes na minha vida e pela força e incentivo que me deram.

Aos meus amigos Andreia, Ana e Rui que comigo partilham uma amizade verdadeira e repleta de histórias para um dia contar aos nossos netos.

Ao Ricardo, meu marido, que foi o responsável pela concretização deste sonho. Obrigada pelo incentivo, apoio, carinho e paciência que tiveste para comigo, durante a realização deste percurso académico. Não foi fácil, ambos tivemos consciência disso, no entanto nunca me deixaste desistir e sempre acreditaste que um dia eu ia conseguir realizar este sonho. Obrigada!

Por último, quero agradecer à pessoa mais importante da minha vida, à minha filha Inês, pelo tempo que lhe “roubei”, pelos momentos em que não pude estar presente, pelas vezes em que lhe disse que não podia brincar com ela, porque tinha que estudar ou trabalhar. Por todas as vezes em que me ouviste dizer que já não tinha capacidade para continuar e me disseste que já só faltava subir mais um degrau. Filha, obrigada pela força que me deste e pelo amor que nos une!

Obrigada!

Um Caminho de Aprendizagens: Reflexão sobre as Práticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo:

O presente relatório tem como objetivo refletir sobre o percurso formativo desenvolvido nos estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O documento evidencia o caminho percorrido e as aprendizagens mais significativas realizadas em ambos os estágios. Foi um percurso pautado por momentos de observação, de reflexão, de intervenção e de avaliação, que procuro descrever e apresentar de forma reflexiva neste relatório final.

Neste trabalho, descrevem-se os contextos em que foram realizados os estágios e reflete-se acerca das práticas pedagógicas que aí foram experienciadas.

Para além disso, no decorrer do estágio efetuado no 1.ºCEB, foi realizada uma investigação, através de um estudo de caso, sobre a Perturbação Hiperativa por Défice de Atenção (PHDA). Este trabalho evidencia a necessidade que surgiu em pesquisar e refletir acerca das estratégias de intervenção educativa, mais adequadas, a utilizar com crianças hiperativas.

A componente reflexiva assume-se, neste relatório, como uma dimensão transversal que atravessa e que agrega todas as experiências aqui narradas.

Palavras-chave: Percurso Formativo, Aprendizagem, Reflexão, Estágios, Experiências, Práticas Pedagógicas, Estratégias, PHDA.

A Path of Learning: Thoughts on Early Childhood Education and Elementary School Teaching

Abstract:

The following report aims to discuss thoughts on the formative path developed in the internships carried out during the Masters in Childhood Education and Elementary School Teaching, at the School of Education of Coimbra.

The document shows the paths taken and the more significant outcomes in both internships. It was a journey marked by moments of observation, introspection, intervention and evaluation, which I will attempt to present, describe and discuss in this final report.

In this essay, the conditions in which the internships occurred are described and thoughts on the teaching methods experienced are shown.

Furthermore, during the internship at an Elementary School, was an assignment, through study of a case, on ADHD. This essay proves the need to research and think in a reflexive manner about the most appropriate educational intervention strategies for hyperactive children.

The introspective component takes form in this report, as it crosses and aggregates all the experiences narrated.

Keywords: Formative Path, Learning, Introspection, Internships, Experiences, Teaching Methods, Strategies, ADHD.

Índice

<i>INTRODUÇÃO</i>	1
<i>Parte I – Contextualização e Itinerário Formativo</i>	7
Secção A – Educação Pré-Escolar	9
Capítulo I – Contextualização do Contexto de Intervenção – Educação Pré-Escolar	11
1. Caracterização da Instituição	12
2. Caraterização do Grupo.....	13
2.1. Organização do Espaço	15
2.2. Organização do Tempo	18
2.3. Intervenientes e dinâmicas de relacionais	20
3. Caraterização das práticas da educadora cooperante.....	22
Capítulo II – Itinerário Formativo	25
1. Fases do estágio - Da Observação à Prática	25
1.1. Fase I – Observação do Contexto Educativo.....	25
1.2. Fase II – Entrada Progressiva na Atuação Prática.....	27
1.3. Fase III – Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas.....	29
Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico	33
Capítulo III – Contextualização do Contexto de Intervenção – 1.ºCEB	35
1. Caraterização do Contexto de Intervenção.....	36
1.1. O Agrupamento de escolas.....	36
1.1.1. O Meio Envolvente	36
1.1.2. População Escolar e Recursos Humanos.....	37
1.1.3. Intencionalidades Educativas	39
1.2. A Escola	40
1.2.1. Caraterização da Escola	40
1.2.2. Participação dos pais e dos alunos na vida da escola	42
1.3. A Turma	43
1.3.1. Caraterização da Turma	43
1.3.2. Caraterização do Espaço / Material.....	46
1.3.3. Horário Semanal – Organização do tempo.....	48

1.4. Caraterização das dinâmicas da professora cooperante.....	49
Capítulo IV – Itinerário Formativo	52
1. Fases do Estágio – Da Observação à Prática.....	52
1.1. Fase I – Observação do Contexto Educativo.....	52
1.2. Fase II – Planificação e Intervenção.....	54
<i>Parte II – Experiências – Chave</i>	57
Capítulo V – Experiências – Chave – Educação Pré-Escolar	58
1. Avaliação.....	58
1.1. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) – Instrumento de Avaliação na Educação de Infância.....	60
2. Trabalho por Projeto.....	66
2.1. Pedagogia Por Projeto	66
2.2. O Projeto “O que sentimos quando dormimos?”	69
3. A transição entre dois ciclos - Pré-Escolar e 1.º CEB	74
Capítulo VI – Experiências – Chave – 1.ºCEB	77
4. Estratégias dinâmicas... estratégias motivadoras.....	78
4.1. Avaliar para adequar as estratégias	79
5. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – Uma estratégia dinâmica e motivadora	84
6. Investigação.....	89
6.1. Problemática.....	89
6.2. Quadro teórico-concetual	91
6.2.1. Perturbação Hiperativa por Défice de Atenção (PHDA).....	91
6.2.1.1. Definição	91
6.2.2. Intervenção Educativa	92
6.2.3. Estratégias de Intervenção:.....	93
6.3. Quadro Metodológico:	100
6.4. Apresentação e Análise de Resultados	102
6.5. Conclusão:	105
<i>Considerações Finais</i>	107
<i>Bibliografia</i>	113

APÊNDICES	127
-----------------	-----

Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ME – Ministério da Educação

MEM – Modelo da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

PCE – Projeto Curricular de Turma

PT – Projeto de Turma

PHDA – Perturbação Hiperativa por Défice de Atenção

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice de Quadros

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA TURMA..... 46

QUADRO 2- HORÁRIO DA TURMA DO 1.º ANO..... 49

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, que estão integradas no plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Ao longo do presente relatório, pretendo apresentar uma breve análise e reflexão sobre o percurso que realizei em ambos os estágios e sobre as aprendizagens significativas que daí resultaram.

O estágio realizado em Educação Pré-Escolar (EPE) decorreu sensivelmente durante três meses, mais concretamente entre 11 de abril e 29 de junho de 2012, e foi distribuído pelos seguintes dias da semana: quartas, quintas e sextas-feiras. Este estágio foi realizado na valência de Jardim de Infância, numa sala com crianças de cinco anos de idade.

Em relação ao estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), este teve início a 15 de outubro de 2012 e término a 16 de janeiro de 2013, e estava repartido da seguinte forma: segundas, terças e quartas-feiras. Este foi realizado numa escola do 1.º CEB, com uma turma do 1.º ano de escolaridade, com crianças com idades compreendidas entre os seis e sete anos.

Ambos os estágios foram realizados em parceria, com uma colega de estágio e, para além disso, contou com a colaboração educadora e da professora cooperante, assim como dos supervisores de estágio, os docentes Isabel Borges e Philippe Loff.

Estas duas experiências de estágio exigiram, da minha parte, uma série de pesquisas teóricas que tinham como objetivo perceber quais as especificidades destas duas valências, EPE e 1.ºCEB, ou seja, como funcionam e como deveria ser a prática educativa concretizada em ambas.

Um Caminho de Aprendizagens: Reflexão sobre as Práticas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico pretende, através da análise das diferentes situações de aprendizagem vivenciadas ao longo do estágio, refletir acerca da importância que a componente prática reflexiva tem na área da educação básica.

Este trabalho está organizado em duas partes. A primeira parte é referente à Contextualização e ao Itinerário Formativo, e está dividido da seguinte forma: Secção A – Educação Pré-Escolar e Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte diz respeito às Experiências-Chaves consideradas em ambos os contextos educativos.

A Secção A – Educação Pré-Escolar e a Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico estão subdivididas em quatro capítulos: Primeiro Capítulo e Terceiro Capítulo – Contextualização do Contexto de Intervenção e Segundo Capítulo e Quarto Capítulo - Itinerário Formativo. Estes capítulos identificam e caracterizam os aspetos mais importantes do contexto educativo onde estagiei e descrevem as fases que constituíram o meu estágio.

A segunda parte – Experiências-Chave – está dividida em dois capítulos: o Capítulo Cinco - Experiências – Chave – Educação Pré-Escolar e o Capítulo Seis – Experiências – Chave – 1.º CEB, e expõe as competências desenvolvidas neste percurso de formação, ou seja, as experiências-chave que foram significativas no meu processo formativo.

Para além disso, este último capítulo, integra a investigação que foi realizada, aquando do estágio do 1.º CEB, e que aborda o tema da Perturbação Hiperativa por Défice de Atenção (PHDA), descrevendo-se, assim, o estudo de caso que foi efetuado. A nível educativo existe um conjunto de estratégias que se podem aplicar no ambiente de aprendizagem e nos métodos de trabalho e, foi neste sentido, que se

tentou pesquisar e refletir, por forma a responder e a melhorar o desempenho escolar de um aluno com PHDA.

Parte I – Contextualização e Itinerário
Formativo

Secção A – Educação Pré-Escolar

Capítulo I – Contextualização do Contexto de Intervenção – Educação Pré-Escolar

Neste primeiro capítulo, é feita uma caracterização da Instituição onde estagiei, do grupo constituído por crianças de 5 anos, da organização do espaço, da organização do tempo, dos intervenientes e dinâmicas relacionais e, por último, das práticas da Educadora Cooperante.

Para a redação deste texto, foram lidos e analisados os seguintes documentos: Projeto Curricular de Grupo e Projeto Educativo da Instituição.

Além disso, a observação diária, os diálogos estabelecidos com a educadora cooperante, com as crianças e com a restante equipa, e, ainda, uma revisão textual foram fundamentais para a concretização da versão final deste trabalho que agora apresento.

As crianças que observamos não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura. A criança está imersa nesta cultura desde o nascimento e mesmo antes dele. Nesta cultura desenvolveram-se explicações sobre o Mundo, o Homem e a Vida, desenvolvem-se teorias e instrumentos para apurar a explicação do Mundo; construíram-se crenças, costumes e valores; desenvolvem-se sentimentos e comportamentos (Oliveira-Formosinho, 1996: 82).

1. Caracterização da Instituição

A Instituição onde realizei o estágio situa-se numa comunidade urbana, na periferia de Coimbra, e engloba as valências de Creche e de Jardim de Infância; logo, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos de idade.

A maioria das crianças que frequenta esta Instituição vive nos subúrbios da cidade, havendo algumas que se deslocam de distâncias de cerca de 30 km. Por norma, as crianças são acompanhadas pelos pais ou pelos avós.

No seu interior, a Instituição dispõe de instalações espaçosas e de qualidade, sendo composta por oito salas com capacidade para acolher cento e oitenta e quatro crianças, distribuídas pela creche (cinquenta e nove) e pelo jardim-de-infância (cento e vinte cinco). Existem três pisos: a cave (arrecadações, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente e sala da caldeira); o piso 1 (área administrativa e serviços de apoio: refeitório, dormitórios e entrada principal); e o piso 2 (ala esquerda: salas da creche; ala direita salas do jardim-de-infância e um gabinete de coordenação/reuniões de docentes).

Em relação ao espaço exterior, este é composto por um campo de futebol com relva sintética, terraços, um parque infantil e uma horta pedagógica. É neste espaço exterior que, como afirmam Hohmann e Weikart (2004), as crianças podem expressar-se e exercitar-se “de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 433) e que “experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (p. 434).

Ao nível dos recursos humanos, a Instituição integra sete educadoras do quadro permanente, uma educadora de apoio especializada

em necessidades educativas, vinte e duas auxiliares de apoio às salas, duas auxiliares de apoio à copa e cozinha, uma animadora sociocultural, uma psicóloga e três elementos responsáveis pela direção. As atividades extracurriculares são orientadas pelos professores de natação, de ballet, de música, de inglês, de ginástica, de judo e de natação.

O horário de funcionamento da Instituição é das 07h30 às 18h30, sendo que as educadoras estão com as crianças das 9h00 às 15h30.

Das 15h30 às 18h30, sucedem a refeição e serviços complementares, procurando cumprir o que está estabelecido:

Os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro).

2. Caraterização do Grupo

O grupo com o qual realizei o meu estágio é constituído por dezoito crianças, quatro do sexo feminino e catorze do sexo masculino. A educadora cooperante e as duas assistentes operacionais têm acompanhado este grupo de crianças desde os dois anos de idade.

É um grupo com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. As crianças são, no geral, provenientes de um meio socioeconómico de nível médio-alto.

O grupo é bastante unido, autónomo e independente, sendo bem visível os laços de afetividade que se estabeleceram entre as crianças.

Para além disso, estas são alegres, meigas, bem-dispostas, com uma grande vivacidade, curiosas, participativas, colaboradoras, aderindo facilmente às atividades que lhes são propostas.

É um grupo que mostra alguma autonomia através da satisfação das necessidades básicas sem recorrer à ajuda de adultos, da escolha de atividades livres nos momentos em que a rotina o permite, da arrumação de materiais, bem como na realização de algumas atividades de expressão plástica.

Relativamente aos seus interesses, por observação das crianças em diversas situações, pude constatar que estas demonstram um gosto especial por atividades relacionadas com a Expressão Plástica (desenho e pintura), Expressão Motora (jogar futebol e jogar às escondidas) e com a área do jogo simbólico (faz de conta).

Ainda assim, como é natural em qualquer grupo, este apresenta algumas dificuldades e problemas, destacando-se o incumprimento de regras e de algumas rotinas e a permanência / concentração nas tarefas. O facto de o grupo não ter facilidade em respeitar o tempo do outro, não conseguindo esperar pela sua vez, são aspetos menos bons que foram observados e trabalhados durante o estágio (Projeto Curricular de Grupo). “As razões das normas que decorrem da vida em grupo – por exemplo, esperar pela sua vez (...) terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças”. Estas “adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (Ministério da Educação, 1997: 36).

2.1. Organização do Espaço

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.”
(ME, 1997:37)

Na sala de atividades onde estagiei pude observar uma organização do espaço e dos materiais flexível. Esta flexibilidade vai ao encontro dos interesses e necessidades do grupo.

De acordo com as OCEPE:

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 1997: 37).

Segundo Hohmann (1979:51), a forma como a sala está organizada reflete os princípios educativos dos adultos responsáveis por essa sala de atividades. Assim sendo, a Educadora dividiu a sala de atividades nas seguintes áreas:

- Área do jogo simbólico (também chamada “área da casinha”): espaço onde a criança pode brincar ao “faz de conta”. Nesta área, podemos encontrar algumas peças de roupa e acessórios que a criança usa para representar personagens. Para além disso, também existem alguns

brinquedos, uma cozinha, um sofá, um cabeleireiro e um espelho;

- Área das construções: espaço onde existem jogos de mesa e de chão;
- Área da expressão plástica: espaço que as crianças utilizam para pintar, colar, moldar, desenhar ou recortar. É constituído por mesas e cadeiras.
- Área do tapete: composta por um tapete e almofadas.
- Área da biblioteca: espaço constituído por duas prateleiras que contêm livros.

De salientar que algumas áreas estavam dispostas em volta do perímetro da sala, sendo que no meio existiam mesas. Apesar de não existir um registo escrito ou gráfico que identifique cada área, as crianças sabem o nome de cada uma delas, assim como os seus limites, no espaço físico. Estas áreas compreendem um número máximo de “participantes”, que foi combinado entre as crianças e a Educadora. Assim, a criança sabe que se estiver numa determinada área o número limite de participantes, terá de escolher outra área. De acordo com Zabalza (1998:257), “as áreas de jogo – trabalho devem estar claramente delimitadas, de modo a que cada criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma. Isso não significa que as áreas tenham que ser compartimentos estanques, mas uma clara delimitação das áreas contribui para a organização mais definida do espaço, o que, por sua vez, favorece a sua utilização

autónoma pelas crianças e contribui para que possam construir mentalmente o espaço”.

Dentro da sala, existem ainda quatro armários que são utilizados para guardar diversos materiais que vão sendo usados no dia-a-dia e também um armário mais pequeno que serve para guardar o material das crianças, como estojos, folhas, livros de atividades, entre outros.

As regras da sala estão afixadas na porta da sala de atividades e foram elaboradas pela Educadora em conjunto com as crianças.

As paredes da sala “falam, documentam” (Mallaguzzi, cit. por Lino, 1996:110), através da afixação dos trabalhos produzidos pelas crianças. Além disso, existe também um calendário, um mapa de presenças e uma tabela para o registo do estado do tempo.

Em suma, o espaço da sala contém, em termos de organização, aspetos que considero ser positivos, tais como a diversidade de materiais, a autonomia no acesso aos mesmos e a segurança.

Contudo, a área que contém livros — a biblioteca — deveria ser, na minha opinião, mais apelativa, uma vez que o espaço em que estão colocados os livros não é muito visível, nem é confortável. Para além disso, os livros são poucos e alguns não se adequam aos interesses das crianças.

Em relação à dimensão da sala, considero que esta é reduzida tendo em conta o número de crianças e de adultos que a ocupa. Por vezes, a circulação no espaço é difícil e confusa, nomeadamente em dias de chuva, em que as crianças não vão ao recreio.

Para além do espaço da sala, existe um corredor que contém quadros em cortiça, destinados a colocar informações e trabalhos realizados pelas crianças.

Relativamente ao espaço exterior, este deve ser, “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Formosinho et al., 2007:105). Cada sala de atividades tem uma porta com acesso a um espaço exterior comum, que apesar de ser grande não está equipado. Além disso, existe uma horta pedagógica que está dividida por canteiros e cada canteiro pertence a um grupo de crianças. Cada grupo cultiva diversos legumes que depois vão ser colhidos e vendidos à comunidade educativa e às famílias.

Ainda existe um parque nas imediações da Instituição, que é constituído por um escorrega, baloiços, casas em madeira, mesas de picnic e um lago. Este espaço é frequentemente visitado pelas crianças. Segundo Vasconcelos (2009:59), “muito do tempo das crianças deve passar-se em estimulantes atividades de ar livre que lhes permitam usufruir a natureza”.

2.2. Organização do Tempo

A organização do tempo educativo faz-se de forma flexível, pois “a flexibilidade é necessária em qualquer rotina.” (Saracho e Spodek, 1998:136). Esta rotina é educativa, porque é intencionalmente planeada pela educadora e conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (ME, 1997:40). Esta rotina pode ser alterada consoante as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças.

Criar uma rotina diária faz com que o tempo seja uma sucessão de momentos de experiências educacionais ricas em interações positivas, em

que a diferença de atividades que cada tempo oferece contribui para uma variedade de atividades e experiências. De acordo com Hohmann & Weikart (2007), “a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia [...], fornece uma organização social que cria uma comunidade e prepara o palco para as interações sociais em desenvolvimento”.

Segundo Zabalza (1998: 52):

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Normalmente iniciavam-se as atividades reunindo o grupo na área do tapete. Neste espaço, e depois de sentados, nomeava-se uma das crianças para assinalar o estado do tempo e o dia da semana e para marcar as presenças. Posteriormente, as crianças contavam novidades, mostravam trabalhos realizados em casa, liam-se histórias, entre outros. Muitas das vezes, as atividades que se faziam durante o dia surgiam destes diálogos. Este primeiro período da manhã (09h00 às 10h30) era reservado para realizar atividades mais orientadas pela Educadora.

A meio da manhã (10h30), as crianças iam para o recreio ou então escolhiam ir para uma das áreas da sala de atividades. Depois do intervalo, as crianças continuavam a desenvolver as tarefas que estavam a fazer dentro da sala de atividades ou então permaneciam no espaço

exterior a realizar atividades livres. Por volta do 12h30, era a hora do almoço, e depois de realizada a higiene, as crianças eram levadas pelas assistentes operacionais que as acompanhavam durante a refeição.

Depois do almoço, as crianças realizavam a sua higiene e iam para os dormitórios dormir a “sesta”¹ (13h00 às 14h00). Todas as crianças, desde o berçário até aos cinco anos, dormiam a sesta. Durante o período de tempo em que repousavam, elas encontravam-se acompanhadas por assistentes operacionais.

A seguir ao repouso, as crianças faziam a higiene e encaminhavam-se para as atividades extra curriculares, que eram diferentes consoantes os dias da semana, sendo que à quarta-feira tinham Expressão Musical; à quinta-feira tinham Inglês e à sexta-feira tinham Expressão Motora.

Por volta das 15h00, as crianças regressavam à sala de atividades e retomavam as atividades iniciadas no período da manhã ou realizavam atividades livres no recreio.

Às 15h30, era a hora do lanche. Então, depois de realizada a higiene, as crianças dirigiam-se ao refeitório, acompanhadas pelas assistentes operacionais.

2.3. Intervenientes e dinâmicas de relacionais

Todos os seres humanos apresentam três necessidades básicas: a necessidade de competência, a necessidade de autonomia e a necessidade de relação ou ligação, que reflete a necessidade de nos sentirmos ligados a outrem de forma segura, experienciando-nos

¹ Segundo a Educadora, a sesta faz parte de uma das rotinas implementadas pela Instituição.

como seres portadores de valor simultaneamente amados e capazes
de amar.

(Connell, 1990, citado por Cooper, Hooper & Thompson, 2005)

Para além da educadora cooperante, a sala, como já foi anteriormente referido, conta ainda com duas assistentes operacionais. Estas trabalham em cooperação, debatem opiniões e tomam decisões em equipa, tendo sempre em conta os interesses e as necessidades do grupo.

Às sextas-feiras, a equipa educativa reúne-se para debater e partilhar soluções para problemas que vão surgindo ou mesmo para planear atividades relacionadas com eventos festivos ou outros. Nota-se que existe uma ajuda mútua, principalmente entre as educadoras, que partilham muitas ideias e atividades. De acordo com as OCEPE (ME, 1997:41) “[...] reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de ação educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças.”

No que diz respeito às dinâmicas relacionais, estas estabelecem-se entre a educadora e as crianças, entre as auxiliares de ação educativa e as crianças e entre a educadora e as auxiliares de ação educativa. Como já foi referido anteriormente, a educadora e as auxiliares de ação educativa partilham ideias e opiniões acerca do grupo de crianças. Esta é uma relação baseada no respeito e na comunicação.

O relacionamento entre a educadora e as crianças é muito bom, elas gostavam muito dela e respeitavam-na. Isso via-se na forma como brincavam e falavam para ela. A educadora é bastante carinhosa e amável e participa em todas as dinâmicas do grupo. No entanto, quando era necessário, sabia impor algumas regras e limites. Para além disso, a

educadora respeitava os interesses das crianças, ouvindo-as e dando-lhes uma atenção individualizada em alguns momentos do dia. De acordo com as OCEPE, “A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e nas relações com as outras crianças” (ME, 1997:35).

Relativamente às auxiliares de ação educativa, as crianças gostavam muita delas, demonstravam ter muito afeto, respeito e amizade por elas.

Em suma, dentro da sala prevalecia um clima de cooperação e interajuda entre pares, o que proporcionava um clima positivo e de entreajuda.

3. Caraterização das práticas da educadora cooperante

Ao longo do estágio pude constatar que a educadora não usava uma metodologia específica na sua prática educativa. No entanto, tendo em conta que já tinha uma vasta experiência a exercer esta profissão, usava diferentes métodos e técnicas de aprendizagem de acordo com os interesses e as motivações das crianças.

Os diferentes métodos e técnicas de aprendizagem baseavam-se em algumas tendências e orientações metodológicas dos modelos do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da Pedagogia por Projeto, que se interligavam com algumas diretrizes presentes nas OCEPE. De acordo com Oliveira-Formosinho (1998), um modelo curricular “é um referencial aberto e inclusivo, porque se contextualiza no quadro cultural envolvente, ao serviço das comunidades e das famílias” (p.55).

Uma das condições impostas pelo MEM está relacionada com a necessidade de manter um clima de livre expressão das crianças, onde o educador deverá valorizar as suas experiências de vida, devendo registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas e artísticas. Por exemplo, assim que as crianças chegavam à sala, a Educadora Cooperante reunia-as no tapete da sala e, em grupo, eram partilhadas ideias e negociadas atividades a desenvolver durante o dia. Os trabalhos realizados pelo grupo eram afixados nas paredes da sala ou no corredor da Instituição, para que toda a comunidade pudesse visualizar o trabalho desenvolvido na sala (MEM).

Assim sendo, como já foi referido, a ação da Educadora Cooperante centrava-se nos interesses e nas necessidades da criança e do grupo. Durante a sua prática, era notório que, para a educadora, a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, uma vez que é respeitada e valorizada enquanto ser com características individuais (ME, 1997:19).

Assim, através dos projetos e das atividades que ia desenvolvendo, pretendia “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais” (ME, 1997:18). Escolher fazer algo e as razões da(s) sua(s) escolha(s) eram assuntos que as crianças negociavam frequentemente com a educadora.

Contudo, esta prática também era regida pelas festividades que decorriam ao longo do ano letivo, o que por vezes condicionava o trabalho planificado pela Educadora e, conseqüentemente, a aplicação prática das metodologias referidas anteriormente.

É de salientar que a educadora tem um grupo de dezoito crianças muito curiosas e inquietas, o que torna difícil o desenvolvimento e a

concretização de alguns projetos, pelo que foi difícil perceber como é que eram desenvolvidos os projetos.

Um dos principais objetivos da abordagem de projeto é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. As crianças, enquanto discutem e investigam, adquirem informações e conceitos novos.

No que concerne a relação que esta estabelece com as famílias, considero que existe uma grande parceria e comunicação, na medida em que era manifesto o envolvimento da família em várias festividades e projetos. Para além disso, sempre que era necessário realizar determinadas atividades em casa, estas eram concretizadas com muito empenho e satisfação. Uma das ideias partilhadas pelo Movimento da Escola Moderna está relacionada com o envolvimento da comunidade, em particular da família, nas atividades desenvolvidas pelo Jardim de Infância, uma vez que potencia o desenvolvimento da criança.

A educadora cooperante apreciava muito o espaço exterior; então, quando estava bom tempo, as crianças passavam mais tempo no exterior e iam em pequenos grupos trabalhar para a sala.

Por último, a interligação que a educadora faz com as OCEPE prende-se com os objetivos globais dirigidos para a mesma, isto é, esta segue as etapas que no documento são tidas como orientadoras da prática profissional dos educadores, ou seja, observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

Capítulo II – Itinerário Formativo

Neste segundo capítulo, apresentarei uma descrição sumária do itinerário formativo realizado no estágio em Educação Pré-Escolar.

A prática pedagógica teve a duração de 12 semanas, (compreendidas entre 11 de abril de 2012 e 29 de junho de 2012) e dividiu-se em três fases distintas: a primeira visava a observação do contexto educativo; a segunda tinha como objetivo a entrada progressiva na atuação prática e, por fim, a terceira exigia uma planificação e desenvolvimento de atividades com o grupo e de acordo com a Educadora Cooperante.

1. Fases do estágio - Da Observação à Prática

1.1. Fase I – Observação do Contexto Educativo

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são as práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades
(ME, 1997:25)

A primeira fase do estágio decorreu durante três semanas, entre 11 e 27 de abril de 2012. Esta fase tinha como principal objetivo observar todo o contexto educativo que envolvia as crianças: o contexto educativo, cada criança em particular (o estado habitual da criança, o que ela sabe fazer, como é que ela reage perante o adulto e perante as outras crianças,

aos estímulos e às tarefas, à aprendizagem, às dificuldades e às diferenças, entre outros aspetos), o grupo, o espaço, o tempo, o meio institucional, a relação com os pais e parceiros educativos e a prática da educadora cooperante.

Através da observação direta e participante e com recurso a um guião de observação, notas de campo, registo fotográfico, diário de bordo, análise de documentos da instituição como o projeto educativo, o projeto curricular de grupo e planificações de atividades, recolhi informações importantes para caracterizar o grupo e o seu contexto.

De acordo com, Carmo e Ferreira (1998) observar é “seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97)

Nesta primeira fase, observei um grupo de dezoito crianças (quatro raparigas e catorze rapazes), com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, e as relações que estes estabeleciam com a educadora cooperante e com as auxiliares de ação educativa. Para além disso, também observei o contexto educativo, a organização e a gestão do tempo, do espaço, os intervenientes, a oferta educativa e as dinâmicas relacionais.

Apesar de ser uma fase de recolha e de análise de dados, era praticamente impossível não interagir com as crianças e, assim sendo, comecei logo a estabelecer relações e a interagir com elas. Por outro lado, a educadora cooperante incentivou-nos² a participar e a dinamizar algumas experiências de aprendizagem, o que acabou por facilitar a minha integração naquele contexto educativo.

² A partir deste momento, ao usar a primeira pessoa do plural, refiro-me a mim e à minha colega de estágio.

Assim, durante esta primeira fase, eu e a minha colega, fomos participando e desenvolvendo algumas atividades. Primeiramente, liam-se histórias ou ensinavam-se músicas ou lengalengas. Posteriormente, foram sendo desenvolvidas algumas atividades, que, por norma, surgiam dos interesses das crianças.

Ainda nesta etapa, quero realçar uma visita que foi feita à padaria / pastelaria dos avós de uma das crianças ³. Nesse dia, as crianças fizeram pão, pizzas, biscoitos, caça ao tesouro e jogos tradicionais. Na verdade, foi muito gratificante vê-los a juntarem os ingredientes e a amassarem a massa para fazer o pão. Achei também curioso o facto de estes terem adorado jogar ao jogo da malha.

É possível que muitos dos conhecimentos que as crianças adquiriram nesta visita jamais teriam sido possíveis dentro da instituição. Ou seja, muitas vezes através desta partilha de saberes que envolve a família ou outros intervenientes, estamos a proporcionar às crianças contextos de aprendizagens muito ricos, válidos e úteis para o futuro, pois são contextos naturais.

Em jeito de conclusão, considero que esta fase foi muito importante, uma vez que me permitiu conhecer melhor as crianças e criar bases e competências para as fases que se seguiram.

1.2. Fase II – Entrada Progressiva na Atuação Prática

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é a condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e

³ Ver apêndice n.º1.

diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

(ME, 1997:26)

A segunda fase decorreu entre 2 de maio e 8 de junho e consistia numa entrada progressiva na atuação prática, ou seja, numa dinamização pontual de atividades pedagógicas.

Inicialmente, começou-se por planificar tarefas pontuais que por norma surgiam após as práticas previstas e realizadas pela educadora cooperante. O facto de podermos planificar estas atividades pontuais permitiu-nos perceber o que é planear situações / atividades, tendo em conta as intenções educativas.

Segundo as OCEPE (1997), “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (p.26).

Nesta fase, foram desenvolvidas diversas atividades, uma delas foi a prenda que as crianças construíram para dar às mães na festa do “Dia da Mãe”. Assim, todas as salas estavam dedicadas quase exclusivamente à realização das prendas e à preparação da festa. Eu e a minha colega optámos por juntar algum material reciclável e, depois de falarmos às crianças acerca da importância desta temática, perguntámos o que poderíamos construir com aquele material. No final, o resultado das suas construções serviu para oferecerem às suas mães⁴.

Ainda nesta fase tivemos a oportunidade de perceber como muitas vezes as atividades e / ou projetos que surgem dos interesses das crianças acabam por ser mais aliciantes e desafiadores. Por exemplo, uma das

⁴ Ver apêndice n.º2.

atividades que desenvolvemos com as crianças consistia em colocar uma música, enquanto estas estavam deitadas e de olhos fechados. No final, perguntámos às crianças o que é que sentiram ao ouvir aquela música. Algumas crianças foram dizendo o que sentiam e, inclusive uma delas questionou o grupo, perguntando o que sentiam quando dormiam.

A partir daí, começámos a desenvolver atividades relacionadas com os sentimentos e com as emoções. As crianças começaram a perceber que sentimos coisas diferentes e que afinal os sentimentos variam de pessoa para pessoa e de momento para momento.

Durante esta fase foi, novamente, importante estar atenta e observar o que cada criança ia dizendo e ia fazendo, porque isso permitiu-me conhecer os seus interesses, as suas capacidades e dificuldades, e fez-me também refletir sobre o processo educativo, para poder adequá-lo às suas necessidades. Este “conhecimento das crianças e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997:25).

1.3. Fase III – Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas

Sendo importante que a educação pré-escolar garanta condições de futuras aprendizagens com sucesso, não se pretende que se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contato com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida.

(ME, 1997:93)

A terceira fase de estágio decorreu entre os dias 13 e 29 de junho de 2012, ou, seja, englobou três semanas e correspondeu ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, englobando planificações, atuação e respetiva avaliação reflexiva. Assim sendo, durante esta fase de atuação intensiva, era essencial repensarmos e refletirmos sobre as fases anteriores, para podermos melhorar e renovar a nossa intervenção nesta fase.

Ao longo dessas semanas, demos continuidade ao projeto iniciado no final da segunda fase e assim continuámos a explorar a temática relacionada com as emoções e com os sentimentos. Para além disso, dinamizámos outras experiências de aprendizagem relacionadas com festividades e com algumas áreas de conteúdo, pois “Iniciar um projeto não significa que, em cada dia, todas ou algumas atividades se tenham necessariamente de se relacionar com ele” (ME, 1998:105).

Paralelamente às atividades que íamos desenvolvendo no âmbito do projeto, nesta fase, como já foi referido anteriormente, aconteceram algumas festividades na Instituição, uma delas estava relacionada com a festa de final de ano. Sendo que o grupo de crianças com que me encontrava era um grupo de que estava a terminar o pré-escolar, estes iriam ter um papel muito importante nesta festa. Assim, e depois de nos ter sido solicitada a nossa participação nos preparativos para o evento, planificámos e dinamizámos algumas atividades que seriam realizadas nesse dia. Estas atividades envolveram, essencialmente, as áreas das expressões: Musical, Plástica, Dramática e Motora.

De salientar que a nossa intervenção foi-se harmonizando com a da educadora, tendo sempre como objetivo realizar um trabalho de equipa em que o foco central seriam as crianças. Assim, e neste sentido,

proporcionámos mais algumas experiências de aprendizagem, que não estavam relacionadas com o projeto, nem com as festividades.

Uma dessas atividades surgiu após uma questão de uma das crianças, que nos perguntou quais os alimentos que faziam mal. No seguimento dessa questão, considerámos importante ouvir a opinião das restantes crianças, com o intuito de perceber o que estas pensam e quais os conhecimentos que já possuem acerca desta temática. “ A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo (...) facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME, 1997: 66 – 67).

Para além, disso a recolha destas informações permitiu-nos planificar atividades que valorizassem as ideias e os conhecimentos que cada criança tinha acerca do tema em questão, pois é importante “planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social” (*idem /ibidem*, p. 26).

Assim, começámos por ler o livro *A lagarta muito comilona* de Eric Carle e desenvolvemos algumas atividades lúdicas, como a construção de uma lagarta.

Para além de trabalharmos a questão relacionada com os alimentos, também iniciámos o tema das fases da evolução da lagarta. Deste tema surgiu um livro individual, onde cada criança registou e ilustrou cada fase⁵.

A realização destas atividades pontuais permitiu-nos explorar e interligar todas as áreas de conteúdo, nomeadamente a área de expressão e comunicação, incidindo nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e expressão plástica.

⁵ Ver apêndices n.ºs 3 e 4.

De salientar que apesar de esta fase ter sido condicionada pelas muitas festividades em que estava envolvida, notou-se que as crianças se sentiam motivadas e interessadas em participar ativamente nas mesmas. Assim, a criança teve um papel ativo quer nas atividades de sala, quer nas festividades.

As crianças devem ter um papel ativo na planificação, isto porque, como sugere Moss (1997) devemos deixar de falar sobre as crianças e passar a falar com elas, usando isso como estratégia para a compreensão do modo como as crianças vivem nos seus contextos e dos significados que atribuem às suas vivências (Coelho, Ana, 2007). “Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (ME, 1997:19).

Secção B – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo III – Contextualização do Contexto de Intervenção – 1.ºCEB

Neste capítulo, será feita uma caracterização do contexto educativo onde decorreu o meu estágio, bem como das opções educativas adotadas e do seu desenvolvimento.

Para a realização deste texto foi importante a análise dos documentos institucionais, nomeadamente o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto de Turma (PT).

Este estudo permitiu-me verificar que cada contexto educativo tem características organizacionais e culturais próprias que implicam respostas diferenciadas e adequadas à população que o frequenta.

A compreensão dessas especificidades pressupõe, ainda, atender ao meio social envolvente à própria inserção geográfica da instituição. Esta diversidade de interações que se estabelecem, influenciam, ainda que de forma indireta, a educação das crianças.

O ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, 2006: 11).

1. Caraterização do Contexto de Intervenção

1.1. O Agrupamento de escolas

1.1.1. O Meio Envolvente

O Agrupamento de Escolas, pertencente à escola onde tive a oportunidade de desenvolver as minhas práticas pedagógicas situa-se no concelho da Lousã. Este agrupamento teve origem no ano letivo de 2003 / 2004 e é constituído por três Jardins de Infância, cinco escolas do 1.ºCEB e uma escola de 2.º e 3.º CEB.

O concelho da Lousã é constituído por seis freguesias: Casal de Ermio, Foz de Arouce, Gândaras, Lousã, Serpins e Vilarinho.

A Lousã é uma vila de aspeto senhorial, marcada pelo estilo arquitetónico das suas casas brasonadas dos séculos XVIII e XIX, com um grande crescimento urbanístico, muitas vezes sem regras e sem grandes preocupações estéticas, que foi alargando o perímetro da vila e dando origem a conjuntos arquitetónicos muito variados – coexistem bairros de moradias com blocos de apartamentos de vários andares. O centro da vila mantém a sua traça histórica e têm-se desenvolvido alguns esforços no sentido de manter as suas caraterísticas (PE, 2009/2013:5).

A maioria dos residentes já não se dedica à agricultura, ou fá-lo em regime pós-laboral; o setor secundário desenvolveu-se bastante, sobretudo no domínio da construção civil.

No entanto, continua a ter relevância o fabrico de papel, as artes gráficas, os têxteis, a madeira, a alimentação, entre outras. O setor

terciário foi aquele que mais se expandiu, de destacar: administração pública, serviços, bancos, seguros e comércio.

A maioria das famílias ou pelo menos, muitos elementos do agregado familiar não trabalham na Lousã, deslocando-se, todos os dias, para outras localidades.

Para além do Ensino Pré-Escolar, das Escolas Básicas do 1.ºCiclo, da Escola Básica n.º2 e da Escola Secundária, existe ainda a Escola Profissional, um Centro de Formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional e uma Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã – A.R.C.I.L..

No meio que envolve o Agrupamento, também existem Academias de Música e de Bailado e instalações desportivas para a prática de várias modalidades: natação, râguebi, basquete, andebol, futebol, ginástica, entre outras.

Em relação a Associações Culturais, são de destacar: filarmónicas, grupos folclóricos e corais; órgãos de comunicação social: os jornais Trevim e Voz de Serpins e, ainda, a Rádio FM da Lousã. O concelho dispõe ainda de espaços como a Biblioteca Municipal, Espaço Internet, Museus e Oficina de Segurança (PE, 2009/2013:6-7).

1.1.2. População Escolar e Recursos Humanos

A população escolar que faz parte deste Agrupamento de Escolas é constituída por 1204 alunos, sendo que se encontra distribuída da seguinte forma: no Ensino Pré-Escolar existem 178 alunos, 9 dos quais têm Necessidades Educativas Especiais (NEE); no 1.ºCEB existem 432 alunos, 27 dos quais têm NEE; e no 2.º e 3.º ciclo existem 594 alunos, 68 dos quais têm NEE.

Relativamente à escolaridade dos pais, cerca de 20% tem o 9.ºano; cerca de 17% tem o 6.ºano; 18 % concluiu o 12.ºano e 16% tem um curso superior; sendo que o 10% que faltam pertencem a pais que têm o 4.ºano de escolaridade e 1,5% ainda com menos escolaridade.

O grupo de alunos é muito heterogéneo o que faz com que as Escolas tenham de se adaptar todos os anos:

Como Inclusiva e Multicultural que é: crianças com Necessidades Educativas Especiais, muitas de carácter permanente; crianças de nacionalidades diferentes; muitas de famílias disfuncionais ou em risco, algumas de outros concelhos; acolhidas no lar da ARCIL; crianças com percursos escolares normais; crianças com percursos escolares de excelência. Esta heterogeneidade reflete-se nos resultados, mas constitui-se como um importante fator de desafio na procura de estratégias diversificadas e um fator de enriquecimento humano (PE, 2009/2013:16).

No que diz respeito aos recursos humanos, o Agrupamento tem um total de 143 docentes, 116 do sexo feminino e 27 do sexo masculino. A maioria dos docentes tem licenciatura.

Por norma, todos os docentes envolvem-se, por iniciativa própria, em projetos que estejam a decorrer na escola e aceita os desafios que lhe são apresentados.

Relativamente ao pessoal não docente, este é constituído por: oito assistentes administrativos, um chefe de serviços, um assistente de administração especialista, cinco assistentes de administração escolar principal, um assistente de administração escolar, 75 assistentes operacionais e dois guardas-noturnos.

1.1.3. Intencionalidades Educativas

O Agrupamento de Escolas, ao construir um documento como o Projeto Educativo, está por um lado, a contemplar as características próprias da comunidade educativa, dando-lhe autonomia e participação, e por outro lado está a assegurar a facilidade no poder das decisões tomadas.

Este Projeto Educativo visa esclarecer

[...] o porquê e para quê das atividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os contextos, que exige a participação crítica e criativa, se não de todos os elementos da comunidade escolar, pelo menos da generalidade dos atores, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os fatores capazes de empenharem os atores na consecução dos objetivos do Agrupamento (PE, 2009/2013:3).

O Projeto Educativo é um documento que implica que haja uma “orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola propõe cumprir a sua função educativa.” (Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril).

Após a análise deste documento, é possível verificar que uma das grandes preocupações do Agrupamento é dar resposta às especificidades do meio social em que se insere, o que torna pertinente o Projeto Educativo, na medida em que “reconhece que a qualidade de formação

escolar passa pelo envolvimento das escolas e dos agentes educativos na configuração de ações adequadas às populações que as vão viver...” (Leite et al., 2001:4).

Em suma, a principal missão do Agrupamento é proporcionar e garantir a educação plena de todos os alunos, numa perspetiva de escola cultural, plural e democrática e de construção sustentado do ato educativo (PE, 2009/2013:9).

1.2. A Escola

1.2.1. Caraterização da Escola

A escola básica onde realizei o estágio de 1.ºCEB pertence à rede pública e situa-se num meio rural / urbano, na periferia da Vila da Lousã e, é considerada a segunda maior escola do concelho.

Funciona em dois edifícios, sendo que um deles é ocupado com 1.ºCEB e valências de utilização comum: sala de professores e biblioteca; o outro edifício é ocupado pelo Pré-Escolar. Estes dois edifícios estão interligados por um corredor que os une. Para além destes dois edifícios, existem ainda um edifício contíguo que serve de refeitório e que é de utilização comum.

No exterior, existe um recreio com uma boa área e em calçada, que rodeia os dois edifícios e é partilhado por ambas as valências, onde se podem encontrar muitas árvores, um campo de futebol e um parque de infantil com baloiços e escorregas. O facto de a escola possuir esta variedade no seu exterior possibilita realização de atividades lúdicas e educativas. Segundo Pimentel (1985), “O espaço é necessário à evolução da criança, na medida em que é o único meio que lhe permite a

descoberta e o conhecimento de si, dos outros e do vasto complexo mundo que a rodeia” (p.39). No entanto, o facto de ter um espaço coberto reduzido faz com que em dias de chuva, as crianças tenham que permanecer no espaço interior da escola.

De facto, os espaços são muito importantes nas escolas, assim deve haver sempre a preocupação de os tornar locais agradáveis, melhorando sempre que possível o seu aspeto, para que as pessoas que o frequentam se sintam lá bem (Sampaio, 1996:17).

No meio que envolve a escola podemos, ainda, encontrar um edifício onde se realizam as atividades de tempos livres – ATL, um campo de rugby, um jardim-escola privado e alguns meios de transporte públicos (Projeto Curricular de Escola – PCE).

Relativamente aos recursos materiais existentes na escola para a realização da atividade educativa, existem diversificados equipamentos, com múltiplas funções e adequados ao nível etário.

Segunda a Lei de Bases do Sistema Educativo, “constituem os recursos educativos, todos os meios materiais utilizados para a realização da atividade educativa”. São assim, recursos educativos privilegiados da escola: mobiliário; material didático; material de desgaste; material de desperdício; televisores; videogravadores; leitores de DVD; quadros interativos; máquina de filmar; computadores; projetor de *Data Show*; leitores de CD e máquina fotográfica.

No que diz respeito à população escolar, a instituição é constituída por 146 alunos, estando estes distribuídos por oito turmas. Assim, no 1.ºano temos 40 alunos; no 2.ºano, 35 alunos; no 3.ºano, 32 alunos e, por último, no 4.ºano 29 alunos.

Relativamente aos recursos humanos, na escola existem oito professores, três professores de apoio especializado, cinco assistentes de

educação, um psicólogo, uma bibliotecária e cinco professores que lecionam as atividades extracurriculares.

Em relação à gestão pedagógica, a coordenação da escola está a cargo de um professor do quadro, que exerce funções no estabelecimento, tendo sido eleito por quatro anos.

Este tem como função coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor; cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas (Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril).

1.2.2. Participação dos pais e dos alunos na vida da escola

No que diz respeito à participação dos pais na vida escolar dos seus educandos, tem-se vindo a notar que, nos últimos anos, existe uma maior envolvimento por parte destes na vida escolar dos seus educandos. Marques (1993), afirma haver “enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as atividades escolares” (p.55).

Em inúmeras circunstâncias, a participação dos pais desta escola surge ou por iniciativa própria, ou por iniciativa dos próprios professores. Assim, verifica-se um maior interesse e participação na associação de pais, em reuniões gerais ou de turma, na organização de festas, espetáculos, convívios, visitas de estudo, entre outros.

Obviamente que, desta participação ativa, surge um relacionamento mais positivo e importante, na medida em que os pais ao

envolverem-se irão ter uma probabilidade maior de compreender os objetivos do professores e da escola, tornando-se assim mais apoiantes das mudanças propostas. Aliás, de acordo com Musitu (2003), “a participação ativa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, sobre os professores e as escolas, e sobre as relações escola-família” (p.148).

Os pais são os primeiros responsáveis dos filhos, assim sendo devem estar a par do trabalho que estes desenvolvem na escola, encorajá-los e incentivá-los na vida escolar. As escolas devem assim incentivar as famílias a participar e a envolverem-se, para que o desempenho dos seus educandos sejam muitos mais eficazes e proveitosos.

1.3. A Turma

1.3.1. Caraterização da Turma

A turma do 1.º CEB, onde desenvolvemos o nosso estágio é uma turma do 1.ºano constituída por 19 alunos, 10 raparigas e 9 rapazes com idades compreendidas entre os seis e os sete anos até 31 de dezembro de 2012.

Segundo as observações feitas e as informações recolhidas através da professora cooperante, verifica-se que é uma turma heterogénea dividida por duas realidades opostas, ou seja, por dois meios diferentes, onde existem alunos carenciados provenientes de famílias com dificuldades económicas, sociais e culturais.

Todos os alunos frequentarem o pré-escolar, e a maior parte esteve no Jardim de Infância agregado à Escola do 1.ºCEB.

A maior parte dos (as) alunos (as) reside na vila onde está inserida a escola, tendo uma frequência assídua mas, em certos casos, nem sempre pontual. Para se deslocarem até à escola, a maioria dos alunos utiliza o carro como meio de transporte.

No que diz respeito ao núcleo familiar em que estão inseridos, grande parte dos alunos enquadra-se num ambiente familiar composto por pai, mãe e irmãos.

O nível académico dos pais destes alunos é variado e abrange patamares que se situam desde a 3.^a classe a pós-graduações. A profissão dos pais é diversa, compreendendo profissões ligadas ao comércio, à educação ou à saúde, entre outros. De salientar que muitos pais encontram-se em situação de desemprego.

Na turma, existe um aluno com sete anos que é referenciado com Necessidades Educativas Especiais, apresentando algumas dificuldades de aprendizagem, sendo que as adequações curriculares estão descritas no seu plano educativo individual. É um aluno que transitou para o 2.º ano, mas que está a repetir o programa do 1.º ano. Este aluno tem apoio de uma professora de educação especial, duas vezes por semana, sendo que estas sessões decorrem fora da sala de aula para que o ele possa desenvolver atividades mais específicas e, por outro lado para que consiga estar mais concentrado.

O aluno com necessidades educativas individuais de carácter permanente usufrui de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação.

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida

profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro).

Para além deste aluno, ainda existe outro que tem Défice de Atenção com Hiperatividade, e que toma medicação (metilfenidato). Esta criança é acompanhada por uma Psicóloga desde os cinco anos.

Todos os alunos frequentam as atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente: Expressão Musical, Expressão Motora e Inglês.

Embora seja uma turma bastante agitada, nota-se que são muito motivados e curiosos, participando ativamente nos temas propostos, tendo a professora cooperante um papel ativo e de destaque nos níveis de bem-estar e de implicação dos alunos.

Atendendo que é uma turma do 1.º ano, não é uma turma muito autónoma, na medida em que ainda dependem muito das orientações do professor.

Esta turma encontra-se em fase de aquisição das rotinas que se enquadram no 1.º CEB, nomeadamente, estarem corretamente sentados no lugar e respeitarem-se mutuamente; por exemplo, ainda têm dificuldade em intervir na sua vez e em levantar o braço para poder exprimir a sua opinião. No fundo, necessitam de compreender e respeitar as regras do bom funcionamento de uma sala de aula.

O Quadro 1 menciona algumas características específicas da turma:

Quadro 1 - Características específicas da turma.

ALUNOS	19
GÉNERO	10 Meninas 9 Meninos
CRIANÇAS COM ÓCULOS	1 Menino
CRIANÇAS ESQUERDINAS	2 1 Menino 1 Menina
NEE'S	2 - 1 Meninos (Aluno do 2.º Ano a repetir o programa do 1.ºAno) - 1 Meninos (Défice de atenção com Hiperatividade)
GÉMEOS	Meninos
ETNIA	
RELIGIÃO	19 Meninos / Meninas da Religião Católica

1.3.2. Caraterização do Espaço / Material

O ambiente educativo escolar deve favorecer as necessidades dos alunos de modo a garantir um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como refere Sanches (2001) “a organização da

sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (p.19).

A sala estava organizada por áreas facilmente identificáveis e era composta por 10 mesas e 20 cadeiras, utilizadas pelos alunos para a realização das suas aprendizagens e que se encontravam dispostas em filas, viradas para o quadro. Para além disso, existia ainda uma mesa e uma cadeira para a professora.

Apesar de ser um espaço um pouco reduzido para o número de alunos que a frequenta, a sala é bastante acolhedora e possui muita luz natural.

Dentro deste espaço, podia-se ainda encontrar três armários que serviam para arrumar diversos materiais, tais como: livros, cadernos, dossiês, material de uso corrente, entre outros. Existia, ainda uma salamandra que assegurava o aquecimento e bem-estar das crianças e da professora.

Também existia uma mesa com um computador, uma impressora e duas cadeiras, que eram utilizadas pela professora e pelos alunos para realização de trabalhos e pesquisas. No entanto, se os alunos pretendessem usufruir da Internet, teria de ser na companhia de um adulto para colocar a palavra-chave solicitada, exigida pela Escola.

Ainda existia um quadro interativo, um quadro preto e um placard de cortiça. Este placard era utilizado para fixar os trabalhos e descobertas que as crianças iam fazendo e, que permitiam, a quem entrasse na sala, perceber um pouco das tarefas que os alunos iam desenvolvendo ao longo do ano letivo.

Em relação aos materiais auxiliares das atividades na sala de aula, pode considerar-se que existiam em número razoável e estavam à

disposição de todas as salas de 1.ºciclo. Como exemplo, temos materiais multibásicos, base 10, balanças, ábaco, amostras de rochas, entre outros.

Para que a professora conseguisse controlar o que se passava dentro da sala, o espaço estava organizado para que, de qualquer ponto da sala, fosse possível o visionamento global dos alunos. Contudo, a organização do espaço, nomeadamente das mesas, foi mudando ao longo deste período em que estivemos nesta sala, pois a professora foi adaptando-a às necessidades das crianças.

O espaço físico condiciona, de modo permanente, as atividades a realizar, já que afeta o comportamento das pessoas dentro desse espaço e a forma como comunicarão entre si (Zabalza, 1992, p.148).

1.3.3. Horário Semanal – Organização do tempo

O horário letivo está organizado com o Decreto-Lei n.º18 de fevereiro de 2011, assim, são dedicadas 25 horas semanais às áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo Meio e Expressões.

Assim sendo, estas horas encontram-se distribuídas da seguinte forma: sete horas semanais para a Matemática, cinco horas semanais para o Estudo do Meio e oito horas semanais para a Língua Portuguesa e as restantes para as Expressões.

O horário da turma do 1.ºCEB pode ser observado através do quadro 2.

Quadro 2- Horário da turma do 1.º ano

TURMA 1ºAno	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9H – 10:30H	AEC	AEC	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas
10:00H – 12:30H	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas
12H30 – 14H	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14H:00H – 15H:30H	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas
15H:30H – 16H:00H	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:00H– 17:30H	Atividades letivas	Atividades letivas	Atividades letivas		Atividades letivas

1.4. Caraterização das dinâmicas da professora cooperante.

Os professores também são membros duma organização denominada “escola” e como tal é pedido que desempenhem funções importantes de liderança e organizacionais, incluindo trabalhar com colegas, participar em comissões e trabalhar com administradores e com pais (Arends, 1995:151).

A professora cooperante não utilizava nenhuma metodologia específica, mas baseava-se num conjunto de orientações teóricas, métodos e estratégias que lhe permitiam atingir competências para ensinar aos alunos, tendo sempre em atenção os seus interesses e as suas necessidades.

Esta, ao estruturar a sua planificação diária, usava determinadas terminologias como por exemplo: antecipar, analisar, classificar e criar. Tavares e Alarcão (2002:158) entendem por planificação “a atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos de avaliação, prever estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares.”.

A professora tinha o cuidado de questionar os alunos, de forma a ajudá-los a clarificar o que apreenderam sobre o real e incentivá-los a uma elaboração mais conceptual e linguística do seu discurso. Por exemplo, cada vez que um aluno pronunciava erradamente uma palavra, ela ajudava-o a dizer corretamente. A utilização correta da linguagem falada, no nosso quotidiano, é indispensável para uma melhor compreensão de determinados temas.

Como recursos didáticos, a professora usava o quadro preto, o computador, o quadro interativo e os manuais, para dinamizar as aulas. Segundo ME (2004), para que haja aprendizagens significativas, o docente do 1.ºCEB deve fazer uso de recursos variados “que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos. Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades de

trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca de conhecimentos adquiridos.” (p. 23)

Durante o estágio, foi sempre visível a relação de amizade e de entreaajuda entre a professora e os alunos, dentro e fora do espaço escolar.

Capítulo IV – Itinerário Formativo

A prática pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico teve a duração de 15 semanas (compreendidas entre 15 de outubro de 2012 e 16 de janeiro de 2013), sendo que se dividiu em duas fases: a primeira visava a observação e recolha de dados do contexto educativo; a segunda tinha como objetivo a elaboração de planificações semanais e a atuação prática.

1. Fases do Estágio – Da Observação à Prática

1.1. Fase I – Observação do Contexto Educativo

A primeira fase do estágio decorreu durante duas semanas, entre os dias 15 e 24 de outubro de 2012, e tinha como principal objetivo a observação e recolha de dados do contexto educativo.

Esta observação permitiu-me construir um determinado conhecimento acerca da turma e do /s aluno /s, conhecimento esse que serviu de base para a fase posterior, a intervenção pedagógico-prática.

A observação faz parte das rotinas de um professor, “...quando propomos aos alunos que realizem determinadas tarefas e observamos o modo como eles as executam.” (Monteiro et al, 2002:54). Através deste instrumento, o professor consegue perceber se a turma / aluno que tem à frente está a fazer progressos e de quais são as suas dificuldades / necessidades. Segundo os mesmos autores, “... a observação permite a recolha de informações, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem.” (*ibidem*)

Assim sendo, e à semelhança do que aconteceu no estágio referente ao Pré-Escolar, nesta primeira fase observei um grupo de 19 crianças, (10 raparigas e 9 rapazes) com idades compreendidas entre os seis e sete anos, assim como as relações que estes estabeleciam entre si e com a professora cooperante. Para além, disso pude ainda observar o contexto educativo, a organização e a gestão do tempo, do espaço, os intervenientes, a oferta educativa e as dinâmicas relacionais.

Os elementos registados eram relativos: ao tempo e ao espaço de ação; intervenientes; conteúdos, atividades, tarefas e materiais; comportamentos verbais e não-verbais; inferências (pistas explicativas de comportamentos “em situação”) (Estrela, 1984:85).

Ao longo destas duas semanas, a minha observação passou por vários momentos, quero com isto dizer, que foi uma observação participante, natural e direta, ou seja, com o decorrer do tempo, fui deixando de ser uma mera observadora para começar a interagir com a turma.

Inicialmente, eu e a minha colega, começamos por ajudar a professora cooperante nalgumas atividades pontuais, como por exemplo na correção de determinados trabalhos (trabalhos de casa e fichas de avaliação). Depois, começamos a realizar certos jogos (estratégias) que tinham como objetivo controlar a turma, cada vez que a professora cooperante se ausentava da sala. E, posteriormente, incentivadas pela professora, começamos a dinamizar algumas atividades letivas.

Esta observação participante permitiu-me começar a registar o modo como a turma vive e está no seu dia-a-dia e a refletir sobre isso e sobre que estratégias usar na fase seguinte. De fato, observar permite e ajuda o professor a responder de forma mais adequada à turma / ao aluno que tem diante de si, pois cada aluno é um ser único e deve ser visto

como tal. Assim de acordo com Monteiro (2002:54), através da observação “...o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação a efetuar será mais fácil...” na medida em que esta estará em consonância com a realidade que se têm diante de nós, ou seja, com os alunos que se tem.

Segundo, Estrela:

Só a observação permite caraterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida (1994:135).

No seguimento disto, a professora cooperante foi-nos indicando estratégias que utilizava explicando-nos a organização da sua estrutura diária, para que conseguíssemos continuar a sua atividade, na fase seguinte, ou seja, planificação e intervenção no contexto educativo.

1.2. Fase II – Planificação e Intervenção

A segunda fase do estágio decorreu entre os dias 29 de outubro de 2012 e 18 de janeiro de 2013 e tinha como objetivo o desenvolvimento de práticas de intervenção e de reflexão conjunta com a presença da orientadora cooperante e/ou do professor supervisor.

Estas práticas de intervenção, com a duração de três dias por semana, exigiam uma planificação diária, elaborada em conjunto com a minha colega de estágio e com a ajuda da professora cooperante, que

definia quais os conteúdos programáticos que teríamos de lecionar, de acordo com as planificações da instituição.

Assim sendo, a planificação era elaborada, tendo sempre o cuidado de a realizar de acordo com a turma que tínhamos à frente, pois “os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos...” (Estanqueiro, 2010:12). O professor deve olhar com atenção para todos os alunos, quer em grupo, quer individualmente, e perceber que cada um deles é único e, que como tal, tem ritmos de aprendizagem diferentes.

As planificações tiveram como base os seguintes documentos: Organização Curricular e Programas para o 1.ºCEB, Currículo Nacional do Ensino Básico, Programas Específicos para a Língua Portuguesa e para a Matemática e as Metas de Aprendizagem relativas a este ciclo.

As planificações delineavam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e as atividades específicas criadas para os(as) alunos(as), os materiais necessários e os processos de avaliação. Tentando de dia para dia, elaborar atividades de aprendizagem variadas e enriquecedoras (Arends, 1995, p.59).

Segundo Zabalza (1998), uma planificação é um processo que implica:

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p. 48).

Inicialmente, a nossa intervenção começou por ser dividida temporalmente por três, ou seja, por mim, pela minha colega e pela professora cooperante, cabendo a cada uma de nós pôr em prática os conteúdos planeados pela professora cooperante. Depois, ao longo das semanas, essa intervenção começou a ser realizada, individualmente, durante o dia inteiro e, por fim, durante os três dias de estágio.

Durante o estágio, existiram alguns momentos de concretização em que as estratégias planificadas sofreram algumas alterações, no entanto, embora fosse uma planificação flexível e adaptada aos alunos, tínhamos de ter sempre em conta o programa estabelecido pelo ME.

Nesta fase de intervenção, tivemos oportunidade de lecionar, as áreas curriculares disciplinares de estudo do meio, matemática, língua portuguesa, expressão física, expressão plástica e expressão musical e, a área curricular não disciplinar de área de projeto. Em cada área foram abordados e explorados diversos conteúdos programáticos, recorrendo a diversificadas estratégias metodológicas, modalidades de trabalho (grupo, pequeno grupo, individual) e diferentes materiais e recursos.

No final de cada aula, era feita uma reflexão conjunta, (alunas estagiárias e professora cooperante) que tinha como objetivo avaliar a nossa prestação durante a nossa intervenção. Este diálogo permitia-nos ter uma perspetiva acerca da nossa intervenção e das estratégias que tínhamos que adotar, para tornar as aulas mais motivadoras e aliciantes.

Essas reflexões ajudaram-nos a construir a nossa aprendizagem, porque permitiram-nos agir cada vez melhor e de forma mais reflexiva, tornando-nos mais seguras e mais confiantes nas nossas intervenções.

Parte II – Experiências – Chave

Capítulo V – Experiências – Chave – Educação Pré-Escolar

O presente capítulo apresenta três experiências-chave que considerei significativas no meu processo formativo, considerando as diversas aprendizagens realizadas no decorrer do estágio. Assim sendo, as experiências que escolhi estão relacionadas com a Avaliação no Pré-Escolar, mais concretamente com o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) e Pedagogia de Projeto. Como experiência de articulação entre o pré-escolar e o 1.ºCEB, foi feita uma reflexão acerca da importância que deve ser dada à transição entre estes dois ciclos.

Todas estas experiências retratam a diversidade de aprendizagens que me foram proporcionadas pelo contacto com o grupo e também pelo bem-estar e implicação demonstrado pelas crianças, aquando da realização das experiências de aprendizagem.

1. Avaliação

A avaliação, para ser efectiva, tem de contribuir para uma teoria da educação (...) para o objectivos do empreendimento educativo. Esses objectivos centram-se no problema do apoio ao desenvolvimento dos seres humanos para que estes possam utilizar as suas capacidades potenciais com vista a alcançarem uma boa vida e darem contribuição efectiva à sociedade (Jerome Bruner, 1999:202).

A avaliação na educação de infância é entendida como um processo de observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende, com o objetivo de obter uma imagem rica e abrangente do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como dos seus interesses.

Tal como a planificação, a avaliação é outra das etapas que fazem parte da intervenção educativa. Como refere o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o educador deve avaliar, “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lei n.º241 / 2001 de 30 de agosto, anexo n.º1, alínea e), ponto 3, Capítulo II). Avaliar o processo educativo e os seus efeitos permite refletir sobre a pertinência das oportunidades educativas e o seu efeito no desenvolvimento das crianças, além de possibilitar ao educador ter noção da sua própria ação e, assim, ajustar as práticas às necessidades das crianças e do grupo (Ministério da Educação, 1997).

Uma vez que a avaliação possibilita a reflexão a partir dos dados observados e a deliberação das progressões de aprendizagens a desenvolver com as crianças, conclui-se que a avaliação se constitui como base para a planificação das atividades educativas (*idem /ibidem*). A avaliação na educação de infância não se centra tanto nos resultados, mas sim nos processos.

De acordo com o Projeto Curricular de Sala, “a avaliação é um aspeto decisivo para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. A educação é considerada um processo de mudança no aluno, no sentido da sua maturação e crescimento, logo a avaliação passa a ser um processo sistemático de acompanhamento dessa mudança”.

No decorrer do estágio, foi proposta a aplicação de um sistema de avaliação – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), que utilizei para fazer uma avaliação geral do grupo, considerando os níveis de bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões que dirigem o processo. Este instrumento foi

desenvolvido por uma equipa de investigação do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro (Portugal & Laevers, 2010).

1.1. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) – Instrumento de Avaliação na Educação de Infância

O SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças) é um instrumento de apoio à prática pedagógica do Educador de Infância, que tem como objetivo agilizar a relação entre as práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular das crianças em contexto de Jardim de Infância, “com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento” (Portugal e Laevers, 2010:74).

Este instrumento de avaliação baseia-se na observação / avaliação, reflexão e ação e está organizado em três fases distintas, sendo que cada uma delas tem objetivos específicos, proporcionando, ao Educador de Infância, uma visão clara do grupo de crianças com quem está a trabalhar, permitindo, por exemplo, identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou de atenção diferenciada e perceber aspetos que requerem intervenções mais específicas.

A primeira fase (Ficha 1 G) – observação / avaliação – diz respeito à avaliação geral do grupo, tendo em conta os níveis de bem-estar e de implicação de cada criança. Esta primeira avaliação permite perceber e identificar quer as crianças com dificuldades socioemocionais, quer as crianças com baixos níveis de implicação ou com dificuldades de desenvolvimento. Assim, é usada uma tabela em que é atribuído a cada

criança um nível de bem-estar e implicação, podendo este ser vermelho (nível mais baixo), laranja (nível médio) ou verde (nível alto).

A segunda fase (Ficha 2 G) – análise e reflexão – consiste na análise do grupo e do contexto, tendo como suporte os dados obtidos na fase anterior. Nesta fase são consideradas duas abordagens: uma delas é dirigida ao grupo / contexto educativo em geral e outra a crianças individuais que causam maior preocupação.

Por último, a terceira fase (Ficha 3 G) – contempla a definição de objetivos e de iniciativas para o grupo em geral e para algumas crianças em particular. Esta fase implica que haja uma reflexão e uma apreciação em torno das análises feitas anteriormente e que sejam tomadas decisões curriculares que promovam os níveis de Implicação e de Bem-estar Emocional.

- Ficha 1G⁶

Durante a primeira fase, foi feito um diagnóstico geral do grupo, tendo em consideração vários contextos, que me permitiram avaliar a implicação e o bem-estar de cada uma das crianças. Assim sendo, pude verificar que dentro daquela sala nem todas as crianças tinham os mesmos níveis de implicação e de bem-estar e que estes variam consoante o contexto educativo em que estão inseridas. De facto, “O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a sentirem-se em casa, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal e Laevers, 2010:21).

⁶ Ver apêndice nº5- Ficha 1 G do SAC

Nesta primeira fase de avaliação, verifiquei que grande parte do grupo se sentia pouco estimulado com determinadas atividades que ocorriam dentro da sala de atividades; no entanto, se estas atividades ocorressem no exterior, ou seja, no recreio, a motivação e o empenho das crianças mudava consideravelmente, observando-se assim níveis mais altos de implicação e de bem-estar. Por outro lado, notava-se que as crianças se tornavam mais agressivas e intolerantes em dias em que ficavam muitas horas seguidas dentro da sala de atividades.

- *Ficha 2G*⁷

Nesta segunda fase, o objetivo centrava-se na análise geral do grupo e do contexto e na avaliação individual das crianças que suscitavam maior preocupação.

No que diz respeito à avaliação individual das crianças, deixei de observar o todo para observar um grupo de crianças em particular, estando atenta a todos os pormenores. Assim, depois de refletir acerca daquilo que observei na primeira fase, tentei perceber quais as atividades que suscitavam maior interesse e empenho e em que ambientes se sentiam mais seguras e motivadas. Concluí que estas crianças necessitavam de atividades que as motivassem e que correspondessem aos seus interesses. Para além disso, este grupo de crianças tinha uma grande necessidade de sair da sala de atividades durante alguns minutos pois verifiquei que, quando regressavam, a postura e o empenho eram completamente diferentes.

⁷ Ver apêndice nº6 - Ficha 2 G do SAC

Em relação à análise do grupo, foi importante poder verificar aquilo que me agrada e aquilo que me preocupa em relação ao grupo, e, assim, poder refletir acerca dos aspetos positivos e negativos que influenciam o grupo.

Por outro lado, a análise do contexto ajudou-me a refletir sobre os fatores contextuais (oferta educativa, clima do grupo, espaço para iniciativa, organização e estilo do adulto) que contribuem para altos níveis de bem-estar e implicação ou para baixos níveis de bem-estar e implicação. De facto, “importa que as crianças encontrem na sala algo que responda bem às suas necessidades de desenvolvimento, estímulos necessários para desencadear atividades interessante e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais” (Portugal e Laevers, 2010:83).

A recolha das opiniões acerca daquilo que mais agrada às crianças ou que mais lhes desagradava sobre o Jardim de Infância é sempre, sem dúvida, uma mais-valia, porque por vezes não temos consciência de simples pormenores que influenciam de forma positiva ou negativa o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

“Quando ouvimos as crianças, recolhemos dados que nos poderão ser úteis para a compreensão dos interesses individuais, mas também sobre interesses situacionais e sobre a cultura de pares” (*idem / ibidem*, p. 83).

Por último, a análise das informações gerais possibilitou-me recolher informações importantes e pertinentes acerca das características e dos recursos da comunidade e das famílias, assim como dos documentos orientadores, nomeadamente o projeto pedagógico de grupo e da Instituição, que, de um modo geral, contribuiu para uma melhor caracterização do contexto educativo.

- Ficha 3G⁸

Depois da análise e reflexão dos pontos evidenciados pela ficha 2G, torna-se mais fácil definir os objetivos e as iniciativas para o grupo / contexto, baseadas em decisões curriculares que tenham como intuito melhorar o ambiente educativo.

Assim sendo, “Este balanço permite definir objetivos e estabelecer tarefas ou ações a desenvolver, considerando a oferta educativa, clima do grupo, espaço para iniciativa, organização, estilo do adulto, entre outras possibilidades” (Portugal e Laevers, 2010:106).

Toda a esta análise permitiu-nos elaborar um conjunto de iniciativas, que tinham como objetivo apurar quais as intenções e / ou necessidades de mudança fundamentais à resolução do problema e, consequentemente, ao melhoramento da qualidade educativa, quer para a criança individualmente, quer para o grupo no geral.

Neste sentido, uma dessas mudanças necessárias prendia-se com o gosto e o interesse que as crianças manifestavam em todas as atividades que envolviam a pintura e a construção. Logo, partindo dos interesses e da motivação da criança, decidimos promover o gosto pelas artes e criar um cantinho dedicado às artes. Nesse local, foi colocado um cavalete com tintas, uma mesa para construção de objetos (a partir de desperdícios), material para modelagem, entre outros.

Considero o SAC um modelo válido e interessante de avaliação, pelas diversas razões que já foram mencionadas, mas voltando a reforçar a ideia de que este instrumento permite-nos não só avaliar as crianças quer individualmente, quer em grupo, como também avaliar a nossa prática, refletir acerca das nossas ações e efetuar as mudanças necessárias

⁸ Ver apêndice nº7 - Ficha 3 G do SAC

para que haja um enriquecimento da qualidade da experiência educativa, por forma a atingir altos níveis de implicação e de bem-estar.

2. Trabalho por Projeto

2.1. Pedagogia Por Projeto

“os projetos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas”
(Katz e Chard, 1982: 3- 4)

Ao pensar na palavra ‘projeto’, a primeira ideia que nos surge é que esta palavra está relacionada com algo que pretendemos realizar / fazer futuramente. Como em todos os projetos, primeiramente deve traçar-se um esboço daquilo que se pretende fazer; nesse esboço, devemos traçar o “caminho” que pretendemos seguir. Para tal, podemos e devemos questionar, por exemplo, o porquê do projeto, para que serve o projeto e como se pretende atingir o resultado.

No entanto, também não podemos esquecer que para a sua realização é necessário definir “quem são os intervenientes, como se organizam, as estratégias de ação a desenvolver, os recursos necessários, bem como as atividades que permitem concretizar o Projeto e o seu desenrolar no tempo, ou seja, sua calendarização.” (ME, 1998:93).

A Pedagogia de projeto é uma abordagem pedagógica que pode ser adotada em todos os níveis de ensino com prevalência no Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Esta abordagem pedagógica foi desenvolvida primeiramente em escolas do 1º ciclo por W. Kilpatrick nos EUA, sob a orientação de John Dewey. Este método surge associado ao Movimento da Escola Nova na Europa, sendo também difundido no Reino Unido pela psicóloga Susan

Isaacs. Por volta de 1943, foi divulgado em Portugal por Irene Lisboa, no livro “Modernas tendências da Educação”. Após o 25 de abril, a metodologia voltou a ser reavivada num curso de formação de formadores; a partir deste curso um grupo de educadores de infância começou a fazer formações no sentido de dar a conhecer esta metodologia aos jardins-de-infância públicos recentes.

A Pedagogia por Projeto é uma das metodologias mais frequentes na Educação Pré-Escolar. Uma das características mais importantes é o facto de esta prática estar centrada nos interesses e nos saberes de cada criança, fazendo com que os mesmos sejam ampliados e diversificados, “despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender.” (ME, 1998:100).

Nesta prática, a criança é tida como a detentora do seu percurso cognitivo, uma vez que é ela que vai delimitar o problema, o campo de ação, os métodos de trabalho, tornando-a, assim, mais autónoma e exploradora. Por outro lado, o professor tem um papel de orientador, facilitador e potenciador das aprendizagens, acompanhando o processo desenvolvido pelas crianças.

Assim, tendo em conta os interesses e os saberes das crianças, considera-se que o projeto deverá ser da iniciativa da criança, de algo que lhe suscite curiosidade, sendo que o Educador deverá avaliar a pertinência dessas curiosidades, estando atento ao que dizem e ao que fazem, porque só assim consegue verificar se de facto existe potencialidade educativa para avançar com o projeto. O Educador deverá verificar se o projeto tem aplicabilidade imediata à vida quotidiana das crianças, se contribui para um currículo equilibrado, se tem valor para a preparação das crianças para a vida, entre outros, ou seja, cabe ao

Educador “distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas” (Katz et al, 1998:103).

Convém referir que, por vezes, existem projetos que podem interessar a um grupo de crianças e não interessar aos restantes; logo, não é de todo prudente impor um projeto ao grupo todo, quando só uma parte está interessada, até porque um projeto pode ser realizado individualmente, em pequenos grupos ou pelo grande grupo.

Assim, cabe ao Educador verificar quais as crianças que estão interessadas e orientá-las no desenvolvimento, na investigação e na apresentação/divulgação desse projeto. Por exemplo, dentro da mesma sala podemos ter mais do que um projeto a ser desenvolvido, o que irá enriquecer ainda mais as aprendizagens das crianças, na medida em que a partilha daquilo que aprenderam com esse projeto irá possibilitar também a quem não esteve implicado algumas aprendizagens.

A duração de um projeto é variável, isto é, depende daquilo que se pretende desenvolver e, por norma, acaba quando o interesse das crianças também desaparece.

O trabalho por projeto tem fases, que não são estanques; estão, sim, interligadas, pois “A pedagogia de projeto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo de todo o processo” (Katz et al., 1998:139).

As fases de um trabalho por projeto são:

1. Identificação da situação problema;
2. Formulação de problemas parcelares;
3. Esboço da planificação de trabalho;
4. Investigação e produção;

5. Apresentação dos trabalhos;
6. Avaliação.

Em suma, esta metodologia permite que as crianças desenvolvam valores como a responsabilidade, a colaboração, o respeito, a tolerância e muitos mais. Para além disto, promove o processo de interação entre a escola e a realidade externa (família e comunidade). Importa ainda salientar que esta metodologia implica um grande esforço e persistência por parte da criança e estimula o espírito crítico da mesma. Segundo Vasconcelos (2009:10): “As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender”.

2.2. O Projeto “O que sentimos quando dormimos?”

O trabalho de projeto “O que sentimos quando dormimos?”, que surgiu na nossa sala, começou a partir de uma atividade que envolvia a expressão musical, ou seja, nesta atividade tinha sido pedido às crianças que à medida que iam ouvindo a música fossem desenhando num papel aquilo que a música lhes estava a transmitir.

Depois, em grupo, cada criança mostrou o seu desenho e partilhou o que tinha desenhado e o que tinha sentido ao ouvir aquelas músicas.

No decorrer desse diálogo, surgiram algumas questões pertinentes. Uma das crianças colocou a seguinte questão ao grupo: O que é que sentimos quando dormimos? Algumas das crianças foram

exteriorizando os conhecimentos que tinham acerca do assunto, ou seja, foram dizendo o que sentiam quando dormiam.

Este diálogo permitiu-nos perceber que sentimos coisas diferentes e que os sentimentos variam de pessoa para pessoa e de momento para momento. De facto, constatámos que muitas das crianças tinham dificuldade em reconhecer e designar os sentimentos, tanto aqueles que elas próprias experimentam como os das outras pessoas.

A partir daí, começámos a desenhar uma teia de ideias sobre aquilo que elas já sabiam ou até mesmo sobre o que elas desejam vir a saber (Katz et al., 1998:40). De acordo com o livro *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, “Um projeto pode ser iniciado com um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação-problema...” (Katz et al., 1998:139).

Assim sendo, no dia seguinte, reunimos o grupo e iniciámos o diálogo retomando o assunto abordado no dia anterior, ou seja, falámos acerca das emoções e dos sentimentos que temos em determinados acontecimentos. Algumas das observações feitas pelas crianças relacionavam-se com aquilo que os outros lhes faziam e que os deixavam tristes ou alegres, por exemplo: “Fico triste quando os colegas não querem brincar comigo!” ou “Quando a mãe me dá um beijo, fico muito alegre!”.

As emoções constituem a base da nossa personalidade e da forma como interagimos com o mundo. Desde a primeira infância, vivemos rodeados de afetos e sentimentos que é necessário aprender e reconhecer, para podermos desenvolvê-los de modo equilibrado. Segundo Bertolomé (1981), este aspeto afetivo é fundamental no desenvolvimento da criança, porque a relação afetiva que a criança mantém com os outros dá-lhe a possibilidade de conhecer o mundo que a rodeia.

Muitas vezes, a utilização de um livro ou de bonecos é um recurso particularmente interessante para trabalhar os sentimentos com alunos destas idades, visto que lhes permite representar o seu próprio mundo afetivo e o dos outros. De acordo com esta ideia, resolvemos proceder à leitura do livro *O Pássaro da Alma* de Michael Snunit, e, após a leitura, fomos identificando e explorando alguns sentimentos: “O que sentimos quando estamos tristes? e alegres? e aborrecidos? e zangados?”⁹

A seguir, começámos por propor algumas atividades que tinham como principal objetivo fazer com que as crianças identificassem e expressassem os seus sentimentos e os dos outros, adquirissem capacidades socio-emocionais e desenvolvessem a sua autoestima.

Uma dessas atividades consistia na realização de um jogo, em que existia uma cartolina com a forma de um pássaro onde se encontravam coladas várias imagens que continham gestos relacionados com afetos entre pessoas. As crianças formaram grupos de dois elementos cada e depois tinham que destapar uma dessas imagens e expressar esse afeto ao seu colega de grupo e vice-versa. Para a criança entre os 4 e os 6 anos, o jogo é uma forma simbólica de reproduzir a realidade e de expressar as suas necessidades e sentimentos e realizá-los. (Bertolomé, 1981)

Segundo Schaffer (1996), as emoções nas crianças são mais intensas nas relações com os outros e a emoção está sempre presente em todos os seus comportamentos. Assim sendo, nos dias seguintes, a observação destas relações e dos comportamentos permitiu-nos retirar algumas conclusões. Por exemplo, realizámos algumas atividades em que foram formados pequenos grupos e distribuímos temas relacionados com as emoções. Depois, cada grupo tinha que pesquisar em casa imagens relacionadas com o tema e trazer para a sala. Essas imagens seriam

⁹ Ver Apêndice n.º8.

posteriormente coladas numa cartolina e cada grupo iria apresentar em grande grupo o tema que lhe tinha sido entregue.

Esta atividade permitiu-nos compreender que muitas vezes este processo de socialização, em que as crianças aprendem a comunicar e a ouvir as razões dos colegas, faz com estas também comecem a compreender as suas próprias emoções. Desta forma, esta compreensão ajuda as crianças a controlar a forma como transmitem os seus sentimentos e a serem também mais sensíveis aos sentimentos dos outros (Garner et al., cit. Papalia et al., 2001).

Também pudemos constatar que existem emoções que são mais complexas e que as crianças mais novas tiveram dificuldade em compreender; uma delas foi o ciúme. Isto acontece porque, de acordo com Harter (1993), as crianças ainda não possuem o desenvolvimento cognitivo necessário para reconhecerem determinadas emoções e o que as provoca.

Ao longo deste projeto, foram surgindo atividades paralelas que muitas vezes surgiam espontaneamente, como “Os biscoitos do amor”¹⁰, uma sugestão dado por uma criança e que nos permitiu trabalhar conceitos matemáticos, a pré-escrita e pré-leitura, cuidados de segurança e higiene, envolvimento das famílias, entre outros.

Para além disso, foi realizada uma visita ao Lugar dos Afetos¹¹, em Aveiro, em que as crianças puderam aplicar alguns dos conhecimentos que tinham adquirido com os trabalhos e com as pesquisas que tinham sido feitos nas últimas semanas.

¹⁰ Ver Apêndice n.º9.

¹¹ Visita programada pela Instituição.

A divulgação do projeto foi feita através da realização de um livro que continha depoimentos e ilustrações das crianças, em relação ao que sentiam em determinadas situações.

No que diz respeito à avaliação, esta foi feita através da observação direta, da autoavaliação dos trabalhos e da avaliação global do projeto.

As fases do projeto não foram estanques, foram interligadas de um modo flexível e o trabalho foi sendo desenvolvido de acordo com os interesses que as crianças demonstravam.

O balanço que faço deste projeto é muito positivo; de algum modo todas as crianças aprenderam e gostaram de realizar as atividades que iam sendo propostas. Efetivamente, as atividades ou projetos que partem dos interesses das crianças acabam por ser mais aliciantes e desafiadores. O essencial é ouvi-las e esta é sem dúvida uma das grandes aprendizagens que realizem no meu estágio.

3. A transição entre dois ciclos - Pré-Escolar e 1.º CEB

“A relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1.º ciclo e também a análise e debate em comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos são facilitadoras da transição”
(ME, 1997: 89)

A articulação entre ciclos, nomeadamente entre a EPE e o 1.º CEB, exige uma adequação de metodologias e recurso a diferentes estratégias, por parte dos docentes, com o intuito de valorizar os saberes anteriores da criança, articulando-os com as novas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997).

A comunicação e a colaboração entre educadores e professores do 1.º CEB, assim como a realização de projetos comuns que envolvam crianças e docentes de ambas as valências, são formas de estabelecer esta articulação (Ministério da Educação, 2000).

No entanto, em termos práticos, ainda é pouco visível a concretização dessa prática e temos docentes destes dois níveis educativos que ainda têm dificuldade em relacionar-se.

Segundo, Fernandes (2000:142),

A transição entre ciclos de ensino e hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento, provocando as descontinuidades daí resultantes dificuldades apreciáveis num número significativo de alunos.

Ainda em relação a este tema e a propósito de um relatório de estudo apresentado ao Conselho Nacional de Educação, onde são referidos alguns dos constrangimentos verificados nos sistemas educativos, destaco o seguinte excerto:

[...] um dos problemas recorrentemente apontados situa-se na transição da educação pré-escolar para a educação escolar propriamente dita e denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1.º CEB, não obstante essa articulação estar bem conseguida nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB (Alarcão, 2008:118).

De facto, o que muitas vezes se verifica é que esta articulação se limita a “atividades pontuais conjuntas” (Serra, 2004:112), quando, na realidade, o que deveria acontecer era uma articulação entre ambos que permitisse garantir a “continuidade das competências em desenvolvimento, a iniciação às literacias, o acesso gradual da criança aos saberes e processos estruturantes da construção do conhecimento do mundo nos domínios básico do saber, mas também a interação com as famílias e comunidade.” (Alarcão, 2008:123).

Se verificarmos a Lei-Quadro da EPE (1997), podemos ler que “a EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Assim sendo, o que se pretende com este processo de transição / articulação não é escolarizar a educação pré-escolar, muito pelo

contrário, é perspetivar uma educação ao longo da vida, criando para isso um conjunto de condições necessárias para que as crianças continuem a aprender e para que estas aprendam a aprender.

No entanto, a falta de conhecimento e de diálogo entre os educadores e professores do 1.º ciclo dificulta este processo de articulação e de colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo. Por exemplo, não são raras as vezes em que escutamos os professores do 1.º ciclo dizerem o quão é difícil para eles “ensinar as crianças a ler, a escrever e a contar” ou “ensinar atitudes e posturas corretas a terem dentro da sala”, devido à ausência de competências que deveriam ter sido trabalhadas no Pré-Escolar.

Não nos podemos esquecer que a EPE e o 1.ºCEB têm características, objetivos e metodologias diferenciadas. Aliás, os próprios nomes que identificam estes dois níveis educativos estão associados a conceitos que, embora se relacionem, são diversos: educação e ensino. Como refere Roldão (2009), apesar de “quase todos os documentos curriculares portugueses estabelecerem este princípio de integração nas suas introduções”, destacando “embora seja expresso um largo consenso a este respeito entre professores e educadores”, salienta que “a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica.” (p.109).

Durante a minha prática educativa, quer no pré-escolar, quer no 1.ºCEB, foram promovidas algumas atividades no sentido de fomentar esta articulação entre as diferentes valências de ensino, tentando assegurar a continuidade educativa.

Considerando a importância desta transição / articulação entre estes dois níveis educativos, é crucial que os educadores e professores

percebam como cada nível se organiza, quais os seus objetivos educativos, que conteúdos curriculares são veiculados e que metodologias são utilizadas. Assim, ao dar valor e sentido aos níveis educativos antecedentes e consequentes, irá fazer com que a relação entre eles se torne mais forte e mais unida, o que facilitará a transição e adaptação da criança.

O educador e o professor do 1.º ciclo ao fazerem este trabalho de partilha e de assimilação de uma valência à outra estarão a considerar uma continuidade educativa.

Capítulo VI – Experiências – Chave – 1.ºCEB

O presente capítulo apresenta três experiências-chave que considere importantes no meu processo formativo, ponderando as diversas aprendizagens realizadas no decorrer do estágio.

A primeira é relativa à avaliação das estratégias de ensino-aprendizagem, a segunda está relacionada com uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, nomeadamente o quadro interativo e o computador e, por fim, a terceira é referente à Investigação.

Nestas três experiências é visível a necessidade e a preocupação que existiu em pensar e adotar estratégias diversificadas que fossem motivadoras e desafiantes para os alunos, assim como perceber se as mesmas alcançavam ou não o resultado pretendido.

A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia: (...) o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem (Roldão, 2009).

4. Estratégias dinâmicas... estratégias motivadoras

A escolha de estratégias desafiantes e dinâmicas foi uma preocupação que esteve presente durante o percurso de estágio, uma vez que é importante proporcionar aos alunos um ambiente motivador para a realização de novas aprendizagens.

Nesta medida, cabe ao professor escolher estratégias que sejam motivadoras e que proporcionem aprendizagens que permitam aos alunos aplicarem, construírem e ampliarem os conhecimentos que têm acerca das matérias lecionadas, uma vez que, “matérias inseridas nos programas... não têm necessariamente de ser aborrecidas” (Machado, 2011:95).

O professor deverá proporcionar aos alunos desafios acima das suas competências. Para que a aprendizagem seja significativa e para que permita o desenvolvimento de todo o potencial cognitivo da criança, o professor deve promover um processo de aprendizagem que vá além do desenvolvimento real da criança, explorando, assim, o seu desenvolvimento potencial, através da criação da zona de desenvolvimento proximal¹² (Pires et al, 2004: 129-132).

Durante o estágio, penso termos contribuído para ampliar a motivação dos alunos em aprender e construir os seus conhecimentos, usando estratégias diversificadas que tinham em conta os seus interesses e a sua características pessoais.

Contudo, para adequar essas estratégias, foi importante, no final de cada dia, refletir acerca de como havia decorrido a nossa prática interventiva. Essa reflexão baseava-se numa análise das estratégias que

¹² Teoria de Vygotsky: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), “termo de Vygotsky para designar o nível em que a criança quase que pode realizar uma tarefa por si só, e que, com ensino adequado, pode efectivamente realizá-la.” (Papalia et al, 2001:36)

foram sendo usadas, a forma como se desenvolveram as atividades propostas e de como tinham reagido os alunos às mesmas, tentando perceber o que poderia ser melhorado em intervenções posteriores.

Um dos instrumentos que nos ajudou nessa reflexão e na adequação da nossa prática foi a avaliação que era realizada antes, durante e depois da ação, que serviu como indicador daquilo que tinha de ser modificando ou mantido, para promover e potenciar a aprendizagem dos alunos.

Segundo a Direção Regional da Educação (2008:9) o principal objetivo da avaliação:

(...) é apoiar o processo educativo de modo a ajustar as aprendizagens das crianças e regular os processos, de forma a recolher e analisar informação diversa acerca das situações pedagógicas e dos intervenientes envolvidos, no sentido de tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

4.1. Avaliar para adequar as estratégias

No início do estágio no 1.º CEB, o conhecimento da turma e, conseqüentemente, de cada aluno, era praticamente nulo. Logo, era importante encontrar um instrumento que nos permitisse verificar as dificuldades e os progressos que, a turma ia sentido e ia revelando ao longo da nossa intervenção.

Assim sendo, a avaliação foi um dos instrumentos que utilizámos e que foi essencial para nós refletirmos acerca das estratégias que tinham de ser modificadas e / ou adotadas aquando da nossa intervenção. Estas tinham que ser em função das reais necessidades dos alunos, contribuindo assim para a construção dos seus conhecimentos.

De acordo com Arends (1995:228), a avaliação “é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar as decisões corretas”, ou seja, uma avaliação que irá permitir a quem avalia perceber até que ponto os objetivos delineados foram alcançados (Tavares & Alarcão, 2002:175) e, conseqüentemente, perceber se as estratégias usadas tiveram os resultados pretendidos ou se necessitam de ser melhoradas ou diferentes.

Segundo Sacristián, (1993), citado por Ferreira, (2007) a avaliação “propicia a tomada de consciência e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, de modo a fazer correções, a procurar estratégias alternativas e a reforçar os êxitos dos alunos” (p.28).

Assim sendo, durante o estágio, foi nossa preocupação definir o que iríamos avaliar, como iríamos fazê-lo e quais as razões dessa avaliação.

Ao longo do nosso estágio, pusemos em prática três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica é aquela que permite adotar “estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa.” (Despacho normativo n.º14/2011).

Assim sendo, foi feito um diagnóstico à turma e aos alunos em termos individuais. A realização de algumas fichas de trabalho e atividades permitiu-nos perceber que conhecimentos os alunos possuíam ou que dificuldades apresentavam e, conseqüentemente verificar o que tínhamos que modificar na nossa intervenção, adequando-a às

necessidades de cada um dos alunos, ou seja, aplicando uma pedagogia diferenciada.

Por exemplo, com este tipo de avaliação conseguimos perceber que os alunos já tinham adquirido alguns conhecimentos de Matemática que iriam ser lecionados. Deste modo, as atividades programadas tiveram que ser repensadas e, assim, foram aproveitados esses conhecimentos para aumentar o grau de exigência das atividades, o que fez com que a turma ficasse mais motivada para a aprendizagem.

No que concerne à avaliação formativa, este tipo de avaliação é um dos instrumentos mais importantes para o professor, pois vai-lhe dando informações sobre os alunos, as suas aprendizagens e dificuldades, permitindo-lhe analisar o processo educativo. De acordo com Cortesão (1993:14), este tipo de avaliação fornece um conjunto de dados que permitem ao professor identificar as “causas das dificuldades e dos insucessos na aprendizagem”.

Segundo Ferreira (2007), este tipo de avaliação tem como funções principais:

a informação sobre os intervenientes no acto educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre os êxitos conseguidos, as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e (...) a regulação da mesma, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno (p.27).

Assim, durante o estágio, foram sendo realizadas fichas de avaliação formativa que nos iam dando informações acerca de como estavam a ser realizadas as aprendizagens e o que devíamos modificar. De certa forma, esta avaliação serviu também para nos dar um “feedback” do trabalho que estávamos a realizar.

Por vezes, os resultados eram positivos; no entanto, houve alturas em que os resultados obtidos não foram aqueles que pretendíamos, fazendo com que refletíssemos acerca da nossa prática e de onde e/ou como tínhamos que melhorar, ou seja, como deveríamos preparar os próximos conteúdos e que novas estratégias devíamos adotar. Assim sendo, houve necessidade de voltar a dar determinados conteúdos, procurando que estes fossem abordados de outra forma e que, para além disso, continuassem a ser repetidos e aprofundados noutras intervenções.

De referir, ainda, que uma das estratégias que adotámos, quando realizávamos as fichas formativas, foi o uso do quadro interativo. As fichas eram distribuídas aos alunos, mas depois era-lhes pedido que fossem resolver os exercícios no quadro interativo. Esta estratégia permitia-nos verificar as dificuldades de cada aluno, e, assim, ajudá-los a compreender o exercício naquele determinado momento. Para além disso, também conseguíamos ver se o restante grupo partilhava das mesmas dificuldades ou se, pelo contrário, conseguiam explicar ao(s) colega(s) o(s) exercício(s).

De facto, para além do que já foi referido, verificou-se que o grupo conseguia estar mais concentrado e envolvido naquilo que se ia fazendo no quadro interativo, criando momentos de partilha de saberes, o que proporcionava aprendizagens mais motivadoras e significativas.

Por fim, a avaliação sumativa é uma das formas de avaliar os conteúdos que foram aprendidos durante um determinado tempo. Por norma, este tipo de avaliação “traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e sua certificação”, sendo que efetua-se no final de cada período letivo e utiliza a informação

no âmbito da avaliação formativa. (Artigo nº13 do Decreto-lei 18/2011 de 2 de fevereiro).

Na verdade, a avaliação sumativa é importante. No entanto, deve ser realizada após a introdução das outras modalidades de avaliação, uma vez que o professor precisa de ter outros elementos que sirvam para fazer a comparação e que lhe permitam realizar uma avaliação e uma análise da evolução do aluno avaliado. A avaliação sumativa “complementa um ciclo de avaliação em que já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e formativa.” (Pais e Monteiro, 2002:50).

Durante o estágio, a avaliação sumativa foi realizada no final do primeiro período (dezembro), através das fichas de avaliação de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e feitas pela Professora Cooperante. No entanto, foi-nos dada a oportunidade de aplicar e de acompanhar o seu procedimento e também de fazer a correção das referidas fichas.

Por um lado, a avaliação sumativa tem como objetivo informar o(a) aluno(a) e o seu encarregado de educação acerca do desenvolvimento das aprendizagens e das competências definidas para cada área disciplinar e para as áreas curriculares não disciplinares. Por outro lado, permite ao professor a tomada de decisões sobre o percurso escolar do(a) aluno(a), ou seja, uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do(a) aluno(a), no final de cada ano (Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro).

Para além destes três tipos de avaliação, foi feita uma observação direta, cujos dados eram registados numa grelha de observação. Estes dados pretendiam avaliar os conhecimentos, a participação, a comunicação, o interesse, a autonomia, a organização e o sentido crítico dos alunos, ao longo das aulas. Esta grelha acabou por ser um

instrumento difícil de preencher, uma vez que a turma era grande e, por vezes, não era fácil avaliar todas as crianças.

Em suma, a avaliação influencia o sucesso educativo do aluno, porque pelo que já foi dito anteriormente, permite ao professor reavaliar e orientar a sua intervenção, fazendo com que adote estratégias mais eficazes e adequadas a cada aluno, de acordo com Silva (2011), é “um desafio que o obriga a procurar estratégias que abarquem os alunos todos.” (p. 47).

Pelo exposto, avaliar permitiu-nos verificar que nem sempre fomos bem-sucedidas nas nossas intervenções. No entanto, também pudemos constatar que se refletirmos na nossa ação e se a adequarmos, tentando que as estratégias de ensino-aprendizagem se adaptem às características e aos ritmos de aprendizagem do(s) aluno(s) que temos à frente, os resultados de sucesso serão consideravelmente maiores.

5. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – Uma estratégia dinâmica e motivadora

Atualmente, um dos instrumentos que enriquece as estratégias pedagógicas do professor é a aposta que este faz ao utilizar as TIC, como uma estratégia pedagógica, na sua sala de aula. Esta utilização, para além de motivar e dinamizar as aprendizagens faz com que os alunos se tornem mais participativos, mais colaborativos e mais criativos nas atividades que estão a realizar.

Como refere, Almeida & Valente (2011):

a criação de ambientes de aprendizagem interativos por meio das TDIC [Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação] impulsiona novas

formas de ensinar, de aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local e global, propicia a capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, seleccionar e recuperar informações, construir conhecimento em colaboração por meio de redes não lineares. (p. 31).

De acordo com Sarmiento (1988), “a escola como socializador da criança, não se pode alhear da utilização deste recurso educativo nas suas salas de aula, até porque utilizá-lo significa o seu potencial educativo como fator de motivação dos alunos e dos professores, tendo sempre em consideração a dinâmica da aprendizagem”.

Contudo, convém referir que as TIC não se referem somente à utilização dos computadores; existem vários recursos associados a este conceito, como o quadro interativo, o retroprojetor, a televisão, o leitor de DVD, entre outros. Este conjunto de recursos são ferramentas importantes e essenciais para o desenvolvimento do contexto educativo.

Assim sendo, e depois de avaliar a turma, durante a minha prática educativa planifiquei as minhas aulas tendo sempre como ferramenta principal o uso do quadro interativo e do computador, por considerar que eram ferramentas mais dinâmicas e motivadoras e porque orientavam atividades e tarefas que permitiam aos alunos construir os seus próprios conhecimentos.

De facto, pude verificar que ao utilizar estas ferramentas, nomeadamente, o quadro interativo, aquando da minha intervenção, as crianças ficavam mais motivados e participavam com maior entusiasmo. Muitas vezes, as atividades propostas eram orientadas para que fosse o próprio aluno ou o grupo de alunos a procurar as respostas corretas e a verificar onde tinha errado, tornando-se assim uma ferramenta que os auxiliava e facilitava o trabalho. Para além disso, foi também um elemento motivador para os alunos com maiores dificuldades ao nível da

aprendizagem, uma vez que estes se sentiam mais estimulados e isso era visível através da vontade que esses manifestavam em participar nas tarefas.

Por exemplo, as fichas de atividades eram realizadas, por norma, através do quadro interativo, e os alunos, quer individualmente, quer em pequenos grupos, iam ao quadro resolver os exercícios. Este tipo de práticas, para além de ser do agrado dos alunos, acabou por promover a participação de todos e, por isso, promoveu o trabalho de grupo¹³.

Outra atividade realizada no quadro interativo estava relacionada com a leitura e com a redação de frases. Foi pedido aos alunos que colocassem as palavras, que estavam no quadro interativo, pela ordem correta, por forma a construir frases. Assim que acabavam de formar as frases, tinham de as ler e depois clicar para ver se as frases estavam corretas. Desta forma, os alunos iam-se apercebendo dos erros que tinham cometido e iam trocando as palavras, até que as frases tivessem sentido e estivessem correta. Também foi importante verificar que com esta atividade surgiram novas frases, que foram posteriormente registadas nos cadernos individuais.

O uso do computador ajudava na procura de informações, por exemplo, atividades que eram realizadas em pequenos grupos e que exigiam que houvesse uma pesquisa acerca de um conteúdo e também para quando era necessário fazer uma pesquisa em casa. Numa dessas atividades, foi pedido aos alunos que, em casa, com a ajuda dos pais, procurassem imagens, no computador, relacionadas com a profissão que gostariam de ter quando fossem adultos. Assim, quando reunimos as imagens, verificámos que algumas das imagens que os alunos tinham trazido eram iguais ou estavam relacionadas. Primeiramente, pediu-se

¹³ Ver Apêndice n.º10.

aos alunos para falarem acerca da imagem que tinham trazido e dos conhecimentos que tinham acerca da mesma. Por fim, sugerimos que se agrupassem a colegas que tivessem imagens parecidas e, depois, em grupo, construiu-se um gráfico com os dados das preferências.

Convém ainda referir que muitos alunos não trouxeram imagens. No entanto, com a nossa ajuda, estes pesquisaram no computador da sala a imagem da profissão que queriam.

No fundo, cabe também ao professor perceber e avaliar qual o objetivo que pretende atingir e como irá promover o envolvimento do(s) aluno(s) com o conteúdo a desenvolver.

Quero ainda acrescentar, que outro fator positivo que resultou da utilização das TIC esteve relacionado com os problemas de comportamento, nomeadamente, com o controlo do grupo, pois constatámos que, quando as atividades eram realizadas através do quadro interativo, a turma, e, mais concretamente, os alunos com problemas de comportamento, conseguiam estar mais concentrados e empenhados.

A utilização das TIC, também fez com que houvesse uma articulação entre as diferentes áreas do saber, facilitando a aprendizagem de alguns conteúdos e promovendo a aquisição de novos conhecimentos.

Inicialmente, durante as minhas intervenções, senti algumas dificuldades ao usar o quadro interativo corretamente; no entanto, com o decorrer das aulas e com a ajuda da professora cooperante e da colega de estágio, fui aprendendo a dominar algumas funcionalidades desta ferramenta, o que acabou por ser positivo, tanto para mim, como para os alunos.

É importante que o professor adquira competências e conhecimentos acerca da utilização destas ferramentas que lhe permitam

perceber quais as possibilidades e limitação destes enquanto instrumentos promotores do processo de ensino-aprendizagem.

Citando Silveira-Botelho (2009), este refere que as TIC “são um dos fatores mais salientes dessa mudança acelerada, a que este Sistema Educativo tem de ser capaz de responder rapidamente, antecipar e mesmo promover.” (p.135). O uso destas ferramentas é extremamente importante para a Educação e, conseqüentemente, para a prática educativa de um professor.

Em suma, como estagiária, foi essencial perceber quais as motivações da turma e do aluno individualmente para depois planificar intervenções que tivessem como base estratégias adequadas e dinâmicas e, assim, melhorar a aprendizagem dos alunos. O uso das TIC, nomeadamente do computador e do quadro interativo, foi sem dúvida fundamental aquando da minha intervenção, pois fez com que tivesse existido uma promoção e desenvolvimento do trabalho em equipa, espírito de colaboração e novas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Porém, como futura professora, tenho de ter consciência da realidade, ou seja, perceber que nem todas as escolas estão apetrechadas com os recursos necessários para que os professores possam dinamizar aulas ricas e motivadoras através do uso das TIC, o que dificulta a prática educativa. Ainda assim, como futura professora, é minha obrigação refletir, avaliar e planificar metodologias que sejam inovadoras e centradas na construção ativa do conhecimento por parte do aluno e que desenvolvam a sua autonomia e confiança.

6. Investigação

6.1. Problemática

O presente trabalho aborda o tema da hiperatividade, um tópico cada vez mais atual e que, no dia-a-dia, vem preocupando toda a comunidade educativa. O diagnóstico precoce e o tratamento apropriado podem diminuir os problemas escolares do aluno hiperativo.

Nas nossas escolas, a heterogeneidade é cada vez maior. Nelas convivem crianças pertencentes a vários níveis sociais, de diferentes culturas e com capacidades físicas e intelectuais também diversas. Compreender e respeitar as capacidades de cada um, as suas semelhanças e diferenças, é fundamental para o sucesso e para o bom relacionamento dos indivíduos.

A escola desempenha um papel formador, como tal, deve ser um local de intervenção, capaz de garantir um percurso de sucesso que conduza o aluno a uma formação integral, assegurando o seu direito a interagir na sociedade.

A escola inclusiva deverá processar uma educação para todos, responsabilizando também o meio envolvente na resposta a dar a cada um, mobilizando um maior número de intervenientes no processo educativo. “De todas as perturbações do desenvolvimento, esta é seguramente aquela em relação à qual todos têm opinião” (Antunes, 2009:143).

Assim sendo, e tendo verificando que na turma em que me encontro a estagiar, uma das crianças é hiperativa com défice de atenção, surgiu-me a necessidade de procurar saber mais acerca desta temática com o objetivo de refletir e adotar estratégias de intervenção adequadas a

crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

O “Miguel” (nome fictício) é hiperativo com défice de atenção e, neste momento, está medicado com Metilfenidato (Ritalina). Essa medicação é dada quando este se encontra na escola, para que os seus níveis de concentração sejam mais elevados; no entanto é visível, quando a mesma começa a deixar de fazer efeito, que o comportamento do “Miguel” muda completamente, quando por exemplo: começa a movimentar a cabeça, olhando para todo o lado; volta-se e responde a qualquer estímulo presente na sala, perturba e/ou interrompe a aula; chama constantemente os colegas fazendo com que estes se distraiam, pede autorização inúmeras vezes para ir à casa de banho, entre outros.

A empatia que desenvolvi com esta criança foi imediata e o interesse em perceber que estratégia ou que estratégias poderiam ser usadas para fazer com que o “Miguel” tivesse mais concentrado, mais integrado, mais motivado, fez com que me debruçasse mais sobre esta temática.

Durante as semanas que fui observando a criança, fui-me apercebendo que esta reagia melhor a certos estímulos, que esta precisava de ter um acompanhamento diferenciado, mas que continuava a apresentar dificuldades em se concentrar nas atividades que lhe eram propostas.

Assim sendo, o objetivo do meu estudo de caso baseou-se, primeiramente, em compreender o que é a PHDA e, seguidamente, pesquisar algumas estratégias de intervenção adotadas / recomendadas e refletir acerca das mesmas.

Toda a investigação assenta num problema inicial, que “o investigador tenta exprimir mais exatamente possível aquilo que procura

saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência.” (Quivy & Campenhoudt, 2005:44).

Decorrente desta situação pretende-se saber:

“Hiperatividade dentro da sala de aula”

- **O que é o PHDA?**
- **Como intervir?**
- **Que estratégias adotar?**

6.2. Quadro teórico-concetual

6.2.1. Perturbação Hiperativa por Défice de Atenção (PHDA)

6.2.1.1. Definição

A Perturbação Hiperativa por Défice de Atenção (PHDA) é um dos casos mais estudados e um dos mais complexos distúrbios de desenvolvimento da criança.

A Perturbação por Défice de Atenção com Hiperatividade (PHDA) é uma problemática que começa por criar dificuldades na aprendizagem e na adaptação do indivíduo ao meio nos seus primeiros anos de vida e que, na maioria dos casos, se prolonga pela sua vida adulta, não podendo, pois, ser considerada apenas uma condição que acontece só enquanto se é criança e que se ultrapassa com o amadurecimento.

A PHDA é uma perturbação do desenvolvimento que afeta o comportamento, a atenção e o autocontrolo, tem uma base essencialmente neuro psicológica e os fatores genéticos que se combinam com as experiências do indivíduo no seu meio ambiente para moldar o seu comportamento e a forma como enfrenta e se integra na vida em sociedade.

A PHDA tem, pois, uma origem biológica, não sendo o resultado da forma como as crianças são educadas, da formação dos pais, do seu estatuto social ou económico, da sua religião ou das suas crenças.

Algumas das caraterísticas atribuídas com frequência a estas crianças são por exemplo: agitação, impulsividade, inquietude, desorganização, imaturidade, irresponsabilidade, relacionamento social pobre, inconveniência social, problemas de aprendizagem, falta de persistência e preguiça. Crianças, adolescentes e adultos diagnosticados com PHDA são frequentemente rotulados como "problemáticos" ou "irresponsáveis" (Lopes, 2004:15).

6.2.2. Intervenção Educativa

É importante ter presente, os vários contextos de atuação das crianças, uma vez que a intervenção deve atender aos mesmos e aos problemas que lhes ocorrem. Tal como refere Lopes (2004), existem contextos primários e secundários de intervenção, sendo que os primeiros correspondem à família e à escola, e os segundos aos restantes cenários, isto é, aos espaços públicos, locais de lazer, casa de familiares e amigos, entre outros (p. 200).

Em relação à escola, é requerido ao professor que adapte as suas práticas/estratégias de intervenção ao contexto de sala de aula e,

consequentemente, às características da turma e dos alunos. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor esteja atento às características específicas dos seus alunos, nomeadamente daqueles que revelam necessidades educativas especiais, para que as estratégias aplicadas atinjam o sucesso no ensino-aprendizagem.

Segundo Parker (2003), nos últimos anos, tem-se escrito muito acerca dos tipos de programas educacionais que melhor podem auxiliar alunos com PHDA ou acerca das características de professores que podem auxiliar estas crianças a terem um melhor desempenho escolar. “Apesar de não existirem dois alunos com PHDA exatamente iguais e a necessitarem precisamente do mesmo tipo de ambiente de aprendizagem, existem alguns princípios gerais que parecem fazer sentido que sejam seguidos quando se ensina alunos hiperativos” (p.55).

Intervir junto de crianças com PHDA é uma tarefa difícil que exige persistência e método e cujos efeitos só terão verdadeira expressão, quando se pensar na intervenção como uma conjugação de metodologias que visam a obtenção de resultados eficazes neste domínio (Rodrigues, 2008).

Assim sendo, houve uma necessidade da minha parte de pesquisar quais as estratégias que são mais indicadas para trabalhar com crianças com PHDA.

6.2.3. Estratégias de Intervenção:

1. Manter uma sala de aula estruturada:

Parker (2003:55) refere que os docentes devem desenvolver esforços no sentido de manterem uma estrutura e uma rotina nas suas

salas de aula. É importante que, na sala de aula, o professor identifique fronteiras que sejam identificadas pela criança hiperativa.

Assim, ao criar regras de sala de aula, os professores vão estar a comunicar as suas expectativas em relação ao comportamento e ao desempenho dos alunos e devem fazer com que estas sejam sempre cumpridas de forma consistente. O aluno que agir em conformidade deve ser elogiado pelo professor e o sucesso escolar, do mesmo, deve ser comunicado aos pais para que haja um reforço adicional em casa.

Ainda segundo Parker (*idem / ibidem*), “A estrutura na sala de aula é igualmente promovida quando existem rotinas estabelecidas para o desempenho de tarefas repetitivas.” Assim, “... procedimentos de início do dia escolar, de entrega e de recolha de trabalhos, de atribuição de tarefas, de verificação do trabalho de casa e das tarefas atribuídas na sala de aula, de formação em linha, para saída da sala, etc.” facilitam e ajudam o aluno a produzir bons hábitos comportamentais.”

2. Treino de competências de organização e de estabelecimento de objetivos:

“Os professores devem incentivar os alunos hiperativos a serem organizados, apesar de poderem ter dificuldades ao fazê-lo.” (Parker, 2003:55). Desta forma, o professor deve orientar alunos com problemas de ordem organizacional no sentido de, diariamente, organizarem os seus materiais e a sua área de trabalho, “... incentivar a apresentação e a ordem pode constituir uma enorme ajuda para o aluno hiperativo.” (*idem / ibidem*). O incentivo frequente, especialmente no início da cada atividade, faz com que aluno se sinta mais motivado, dedicando, assim, mais tempo a gerir a seu trabalho e os seus materiais.

Por vezes, os alunos hiperativos têm mais dificuldade em estabelecer objetivos e em realizar tarefas, especialmente os projetos a longo prazo. Assim, é possível que estes alunos precisem de ajuda extra dos pais e dos professores para determinarem metas realistas para concluírem os projetos. “Dividir os projetos em tarefas mais pequenas e fixar prazos para a conclusão de cada uma delas será menos ameaçador para o aluno e aumentará as hipóteses de sucesso em cada fase. Os professores e os pais devem falar uns com os outros com frequência, a fim de verificarem os progressos do aluno, e devem também elogiar e incentivar o aluno.” (*idem / ibidem*, p. 56).

3. Modificar a apresentação das aulas e introduzir adaptações nas tarefas a realizar:

Os professores que lidam com alunos hiperativos necessitam de desenvolver esforços complementares que muitas vezes implicam que seja necessário modificarem a forma como dão as suas aulas, a fim de darem resposta às necessidades destes alunos. Uma vez que estes alunos têm dificuldade em estarem concentrados, perdem rapidamente o interesse nas tarefas.

Segundo Parker (2003), os docentes antes de apresentarem uma aula “devem captar toda a atenção da turma e tentar estabelecer contacto visual com aqueles alunos que têm dificuldade em fixar a atenção.” A aula deve ser planeada para que a criança se identifique com aquilo que está a aprender, por exemplo: “... referir-se ao aluno pelo seu nome, à medida que a aula vai sendo apresentada, e mostrar aprovação, nos momentos adequados, são fatores que podem constituir uma grande ajuda para o discente.” (p. 56).

Os professores podem fazer adequações para o aluno hiperativo, reduzindo as tarefas, concedendo à criança tempo extra para completar o trabalho, se necessário, estabelecendo intervalos num longo período de trabalho ou incentivando o aluno a manter-se a trabalhar.

4. Usar a atenção do professor como motivação:

De acordo com Parker (2003), “os professores devem conceber as suas salas de aula e os seus planos de aula tendo em mente a motivação. As salas de aula que têm centros de interesse recheados de ideias para estimular mentes criativas e professores entusiastas que mantêm essas mentes ocupadas são as mais indicadas para alunos com PHDA.” (p.56).

No decorrer da aula, deve-se procurar usar as experiências pessoais do aluno para transmitir os conceitos pretendidos. A utilização dos computadores pode ajudar a aumentar a motivação e a atenção. Os professores podem recorrer aos recursos informáticos e descobrir que estes são mais capazes de captar e de fixar o interesse do aluno hiperativo. “Gráficos coloridos, aprendizagem interativa e retorno imediato às respostas funcionam como ímanes para atrair a atenção.” (*idem / ibidem*)

O uso do computador pode ser visto como um reforço para o bom comportamento, por exemplo, os professores podem permitir aos alunos trabalhar com esse equipamento durante o dia escolar.

5. Sentar o aluno perto do professor:

Os alunos hiperativos “devem sentar-se perto de um bom modelo, ou próximo do professor, de forma que possam ser incentivados a trabalhar” (*idem / ibidem*, p. 57). É aconselhável evitar sentar alunos hiperativos próximo uns dos outros, perto de janelas ou de expositores, ou mesmo perto de áreas da sala em que estão sujeitos a mais distrações.

6. Planear antecipadamente as transições:

Os alunos e os professores perdem muito tempo a realizar certas mudanças, pois são momentos difíceis para os alunos hiperativos, devido aos seus problemas de desorganização e de impulsividade. Para estes alunos, existe uma enorme dificuldade em se acalmarem e em reunirem os seus pertences, de forma a seguirem para uma nova atividade. Por exemplo, é particularmente difícil para estes alunos a mudança de uma atividade não estruturada, isto é, educação física, almoço, etc., para uma outra mais estruturada que requer deles autocontrolo e trabalho realizado em sossego. Segundo Parker (*ibidem*), para apoiar os alunos nas transições, o professor deve:

- Estabelecer regras para as transições, isto é, recolher os materiais de que necessitam, mover-se sossegadamente, manter pés e mãos controlados e ficar pronto para a atividade seguinte.
- Rever as regras para os momentos de transição com a turma, até a rotina estar estabelecida.
- Supervisionar os alunos de perto, durante os períodos de transição.
- Proporcionar retorno imediato e consistente aos alunos que estão a agir adequadamente.
- Estabelecer limites de tempo para as transições, isto é, tentar completar uma transição em três minutos, etc.

7. Identificar os pontos fortes do aluno:

Na maioria dos casos, os alunos hiperativos desenvolvem problemas no domínio da autoestima, como resultado da sua fraca realização escolar. Como tal, os professores podem ajudar a minimizar

este problema, por exemplo, estabelecendo uma relação professor-aluno positiva, tanto para facilitar a aprendizagem, como para incentivar o desenvolvimento da autoestima positiva no aluno. Esta relação deve ser baseada no carinho, na compreensão, no respeito e no incentivo. “Para além de reforçar uma autoestima vacilante, a preocupação positiva de um professor incentivará os alunos a porem mais esforço no seu trabalho, tanto para satisfazerem o professor como a si mesmos” (*idem / ibidem*).

Os professores devem procurar áreas em que o aluno com hiperatividade se possa destacar. “O aluno que se vê como um contribuinte válido para a sua aula ou escola tem muito mais probabilidade de desenvolver um sentido positivo de si do que um aluno que sente nada ter para oferecer.” (*idem / ibidem*).

O docente deve procurar encontrar responsabilidades que o aluno pode assumir e ajudar a estabelecer um sentido de importância para este, no que diz respeito ao trabalho que está a desenvolver.

8. Usar instruções, avisos e consequências eficazes, para melhorar o comportamento:

Segundo Parker (2003), uma vez que os alunos com hiperatividade exibem com frequência níveis mais elevados de inconformidade e de desatenção, é importante que os docentes deem instruções de forma a que aumente a probabilidade de o aluno agir em conformidade.

Instruções específicas, breves e repetidas uma única vez à criança têm mais probabilidade de serem obedecidas do que aquelas que são: vagas (Faz o que é suposto fazeres!); apresentadas sob a forma de pergunta (É isso que é suposto estares a fazer?); demasiado elaboradas (Se não fazes o que é suposto

fazer e não fazer o teu trabalho, irritarás todos os outros e nunca acabarás a tempo para o almoço!) ou repetidas uma e outra vez (Parker, 2003:58).

Dar uma só instrução pode não ser suficiente para fazer com que um aluno execute o que lhe é pedido. A instrução pode ter de ser seguida por um aviso e por uma consequência, de forma a que o aluno perceba que o professor está a falar a sério. As consequências devem ser criadas para ensinar a criança a agir em conformidade no futuro e não necessitam de ser excessivamente duras ou punitivas.

Como refere Parker (2003), “a perda de um privilégio, o período de pausa, o trabalho adicional, um recado para os pais, etc., são consequências razoáveis para a maior parte destas situações.”

As consequências devem ser aplicadas de forma calma, mas firme e direta.

9. Ensinar a automonitorização:

“A automonitorização é um método de ensinar os alunos a prestarem atenção ao seu comportamento e a avaliarem o seu próprio desempenho, o que conduz a um melhor autocontrolo” ((*idem / ibidem*, p.58). A automonitorização faz com que o aluno aja como um observador do seu próprio comportamento e assinale as suas observações. É uma medida que tem sido usada na sala de aula para ajudar as crianças a prestarem atenção e concluírem tarefas académicas, para aumentar a velocidade de desempenho na sala de aula, para controlar o comportamento, etc.

6.3. Quadro Metodológico:

Nesta seção será abordada a forma como se recolheram os dados relativos à investigação em causa.

A recolha de dados que foi utilizada para realizar esta investigação teve em conta os seguintes procedimentos: observação (distanciada, espontânea e participante), análise documental (relatório de avaliação da psicóloga e da professora) e entrevistas (professora e mãe).

- **Observação¹⁴**

Primeiramente, fez-se uma observação atenta ao aluno, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos, com o único objetivo de perceber o ambiente que o rodeia (Tuckman, 2000:524).

A observação baseou-se em registar as atitudes e reações do aluno em estudo, aquando da realização de algumas tarefas. Para concretizar esse registo foi elaborada uma tabela de comportamentos, conforme o exemplo retirado do livro *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação*, cujos autores são Robert Rutherford e João Lopes. De acordo com estes autores, “este processo de registo está intimamente dependente das limitações do observador e fornece uma estimativa geral da ocorrência do comportamento” (1993: 44).

- **Análise Documental**

Os documentos são fontes de dados para o investigador. A sua análise envolve um conjunto de transformações, operações e verificações

¹⁴ Vide apêndice 11.

realizadas a partir dos mesmos, com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

De acordo com Fernandes (1994:169), “a análise de documentos segundo os métodos clássicos é uma análise intensiva que procura estabelecer, além do sentido das ideias, a autenticidade do documento, a verdade, isto é a correspondência do seu conteúdo com os factos e os condicionalismos sociais em que se apresenta.”

A análise documental constitui uma importante técnica na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja clarificando novos aspetos de um tema ou problema. (Ludke e André, 2007:114)

De acordo, com estes autores, a análise documental é “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema” (p.38).

Assim sendo, durante a minha investigação, analisei o relatório da psicóloga e a avaliação que foi efetuada pela professora, ao “Miguel”.

- **Entrevistas¹⁵**

Em investigação qualitativa, a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados para a recolha de dados e uma alternativa para obter informação sobre atitudes e opiniões, possibilitando a obtenção de uma informação mais rica.

Para Bogdan e Biklen (1994:134), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

¹⁵ Vide apêndices 12 e 13.

Nesta medida, foram realizadas entrevistas, com questões abertas, à mãe e à professora do “Miguel”, para tentar obter informações acerca do comportamento que este tem quando está em casa, na rua, no recreio ou na sala de aula e se, de acordo com os diferentes ambientes, são necessárias e utilizadas estratégias diferenciadas.

Estrela (1994:342) considera que a finalidade da entrevista consiste:

na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo. Isto é, se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo.

6.4. Apresentação e Análise de Resultados

A apresentação e a análise de dados foram organizadas com base na interpretação e na reflexão dos dados obtidos através dos instrumentos de investigação que foram aplicados.

Assim sendo, com análise destes dados pretendo dar resposta ao problema da investigação.

- **Observação**

A tabela de comportamentos, como já foi referido anteriormente, foi um dos instrumentos que utilizei para realizar a minha investigação e permitiu-me registar os comportamentos do “Miguel”, em dois momentos distintos. Por um lado, foi feito um registo da parte da manhã

(30 minutos) quando a criança se encontra sobre o efeito da medicação e os seus níveis de concentração são altos e, por outro lado, da parte da tarde (30 minutos), quando o efeito da medicação começa a baixar e, consequentemente, também os seus níveis de concentração baixam.

Este registo permitiu-me observar e registar os comportamentos que o aluno foi mantendo durante um determinado período de tempo e foi elaborado durante a aula que estava a ser lecionada pela minha colega.

Assim, pude constatar que, de facto, a medicação está relacionada com os níveis de concentração do aluno, uma vez que da parte da manhã, ainda, conseguiu interagir com a turma e participar, nalgumas ocasiões. No entanto, também se verificaram momentos em que este se abstraiu daquilo que se estava a passar dentro da sala de aula.

Em relação ao registo que foi realizado no período da tarde, é notória a diferença de comportamento do aluno, que não consegue estar concentrado durante a aula, tendo manifestado dificuldade em permanecer sentado no seu lugar. Este comportamento acaba por ser um fator de destabilização para os outros colegas e para a professora, mas principalmente é um problema que afeta a aprendizagem do próprio, como pude constatar.

- **Análise documental**

A análise documental baseou-se numa leitura e reflexão que foi realizada ao processo do aluno, nomeadamente ao relatório da psicóloga e à avaliação que foi feita pela professora cooperante.

Estes documentos permitiram-me perceber que tipo de hiperatividade tem o aluno, quais as causas e que tratamento está a fazer. Para além disso, possibilitaram-me perceber também que é necessário

implementar medidas que reduzam o impacto desta desordem na vida desta criança, ou seja, adotar estratégias que combatam as dificuldades de concentração e de aprendizagem e que o motivem para a aprendizagem.

- **Entrevistas**

As entrevistas realizadas à mãe do “Miguel” e à professora cooperante permitiram-me retirar algumas conclusões pertinentes acerca do comportamento deste nos diferentes ambientes - escola, casa e rua. Para além disso, pude também perceber como estas intervêm e que estratégias utilizam para lidar com esta criança.

Assim sendo, por um lado, a entrevista que foi realizada à professora cooperante revela que esta tem a noção do quão é importante diversificar as estratégias na sala de aula e que estas favorecem o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Para ela, é importante recorrer a estratégias de intervenção que facilitem a aquisição de conhecimentos.

No entanto, esta concorda que o facto de o aluno estar medicado acaba por ser benéfico, uma vez que faz com que o aluno esteja mais concentrado e adote outro tipo de comportamento na sala de aula.

Para além disso, o fato de a professora ter conhecimentos académicos (Pós-Graduação em Necessidades Educativas Especiais) acerca da PHDA, fazem com que esta tenha alguma facilidade em lidar com este caso, uma vez que consegue perceber que tem que dar uma resposta à necessidade educativa desta criança.

Por outro lado, a entrevista que foi realizada à mãe, foi importante para perceber que esta concorda com o diagnóstico que foi elaborado ao filho e que tem feito um trabalho colaborativo com a psicóloga e com a professora, com o intuito de melhorar e promover o sucesso escolar do

seu filho. Contudo, é visível que ainda tem alguma dificuldade em lidar com determinadas atitudes do “Miguel”, acabando por ceder a certas pressões que este lhe faz, como por exemplo comprar algo que quer, ver televisão e jogar “*Nintendo*”, para que este tenha outro tipo de comportamento.

6.5. Conclusão:

A realização deste trabalho foi muito proveitosa e enriquecedora, uma vez que me permitiu aprofundar e alargar os conhecimentos na área da hiperatividade.

Assim, com esta investigação, acabei por concluir que é muito importante o professor, primeiramente, saber o que é a PHDA, saber se dentro da sua sala de aula tem uma criança com esta perturbação e como deve agir, ou seja, como deve adequar a sua intervenção educativa, para que vá ao encontro das necessidades educativas dessa criança.

Cabe ao professor procurar formas que permitam realizar uma intervenção adequada e inclusiva que facilitem a aprendizagem e que promovam o sucesso escolar da criança. Este trabalho deve ser realizado em parceria, isto é, com a criança, com os colegas, com a família, com a restante comunidade educativa e com os profissionais de saúde que estejam a acompanhá-lo.

Atualmente, um professor consegue obter informações sobre a hiperatividade através de vários meios, por exemplo em livros, na internet, nas revistas, etc. Porém, julgo que continua a ser necessário apostar numa formação que o ajude a adequar a sua intervenção, para que consiga auxiliar efetivamente estes alunos.

Muitas vezes, a reflexão que é feita sobre a forma como o professor deve intervir e como devem ser propostas determinadas atividades, fazem com que o aluno obtenha efeitos positivos na sua aprendizagem.

Em suma, com este estudo, concluo que dentro de uma sala, podemos encontrar diversos tipos de crianças, com características próprias que as tornam diferentes umas das outras. Essas diferenças exigem uma intervenção, da nossa parte, diferente, tentando dar respostas às suas necessidade individuais através de estratégias diversificadas.

Para terminar, quero apenas acrescentar um pequeno excerto da Declaração de Salamanca (1994), onde se pode ler:

Existe o consenso de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças (...) O desafio a esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades”.

Considerações Finais

O presente documento pretendeu refletir a experiência formativa vivenciada nos estágios que realizei. Através da observação e da análise de situações em contexto real, da intervenção, da reflexão e da investigação sobre a ação, foi feita uma articulação entre a teoria e a prática, que me permitiu desenvolver conhecimentos e competências.

Ao iniciar o estágio, nestes dois níveis educativos, a minha preocupação focava-se em tentar experienciar tudo aquilo que me tinha sido transmitido ao longo do curso. Confesso que me senti muito insegura e cheia de incertezas; no entanto, com o decorrer do tempo, e à medida que fui conhecendo o espaço, as rotinas, as crianças / alunos individualmente e o grupo no seu todo, entre outros, estas inseguranças foram sendo superadas.

Como futura docente generalista, para a docência em EPE e em 1.ºCEB, foi necessário ter consciência das semelhanças e das diferenças que existem entre estes dois níveis educativos. Para isso foi essencial realizar diversas pesquisas bibliográficas, que me ajudaram a perceber, a desenvolver, refletir e a melhorar a minha ação, aquando das minhas intervenções, em ambos os estágios.

Foi importante refletir acerca das práticas pedagógicas concretizadas e questionar-me sobre as estratégias mais adequadas ao grupo / turma, de crianças / aos alunos que tinha à minha frente. É importante que o profissional de educação proporcione um ambiente em que predomine a diferenciação pedagógica e o ensino individualizado, uma vez que cada criança é diferente e possui características específicas.

Refletir sobre os acontecimentos mais significativos vivenciados, em contexto educativo, tornou-se uma das tarefas mais importantes ao longo dos estágios, uma vez que me permitiu colocar-me diante de mim

mesma, de modo a pensar, questionar e reformular as minhas ações (Leitão, 2009).

Todo este percurso tornou-me uma pessoa mais reflexiva e observadora. Tal como Dewey afirmou “aprender é aprender a pensar e o ato deve ter um fim educativo” (Cravo, 2005:62).

Considero que todas as fases, que constituíram ambos os estágios, foram extremamente importantes, uma vez que me permitiram organizar o trabalho com as crianças / os alunos, contribuindo assim para estruturar o meu pensamento e para o desenvolvimento de ideias, capacidades, entre outros.

Em ambos os estágios existiu sempre uma preocupação em adotar estratégias que fossem adequadas ao grupo / turma. Assim sendo, para que tal fosse possível, foi essencial realizar as várias etapas que constituíram os estágios, ou seja, observar, planificar, intervir e avaliar. Estas fases tornaram-me uma profissional mais reflexiva, responsável e autónoma.

Quero ainda realçar um aspeto bastante positivo que se prendeu com a estimulação, que tanto a educadora como a professora, me deram ao longo do estágio, incentivando-me a experimentar e a arriscar. Esta oportunidade de poder aprender pela experiência permitiu-me verificar e avaliar quais as estratégias que resultavam ou não e, desta forma, melhorá-las em intervenções posteriores. Segundo Leitão(2009), “a capacidade de produzir e de apreciar a própria capacidade de agir, isto é, o auto-conhecimento que emerge, sobretudo, de processos Auto avaliativos, liberta o professor de muitos condicionalismos externos, conduzindo-o à sua autonomia.” (p.144).

Aprofundei os meus saberes sobre a avaliação, mais concretamente sobre o SAC, e sobre a Pedagogia por Projeto, no Pré-

Escolar. Em relação ao 1.º CEB, as experiências mais significativas, relacionaram-se com o uso de estratégias adequadas e motivadoras, nomeadamente com o uso das TIC.

Para além disso, foi realizada uma Investigação, aquando do estágio em 1.ºCEB, que me permitiu desenvolver e aprofundar os meus conhecimentos acerca do tema do PHDA.

Em suma, este foi o meu caminho, uma constante e permanente procura de conhecimento do contexto profissional e, consequentemente, de uma reflexão e de uma melhoria das práticas educativas. Para desempenhar o papel de futuros educadores / professores é crucial refletir sobre o que é educar.

Educar consiste em oferecer e transmitir um modo de viver e de entender a vida, numa dimensão de liberdade; é um processo que pretende tornar possível, às pessoas, o desenvolvimento da sua capacidade para se interpretarem a si mesmas e ao mundo, criando e recriando, decidindo e escolhendo. Educar é acreditar na perfectibilidade dos homens, na sua capacidade para aprender e para se aculturar; é acreditar no desejo do saber que os impele; é acreditar que os homens podem ajudar-se mutuamente através do conhecimento; é um compromisso humano, o mais humano e o mais humanizado de todos. Esta humanização implica valores; são eles que determinam e orientam as finalidades da educação, enquanto projecto em superação (Reimão, 2011:373).

Bibliografia

- Almeida, M. E.; Valente, J. (2011). *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus
- Antunes, N. L. (2009). *Mal – entendidos. Da Hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura.* Lisboa: Verso de Kapa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar.* Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Arribas, T.L. e all. (2004). *Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar.* Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, M.; Horn, M. (2008). *Projectos Pedagógicos na Educação Infantil.* Porto Alegre: Artmed
- Bautista, Rafael (1997). *Necessidades Educativas Especiais.* Coleção “Saber Mais”. Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. & Bilklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1999) *Para uma teoria da educação.* Lisboa: Relógio d’Água Editores.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto- Aprendizagem.* Universidade Aberta. Lisboa.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?* Porto: Edições ASA.

- Cooper, M. Hooper C. & Thompson M. (2005). *Child and Adolescent Mental Health. Theory and Practice*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Cravo, M. (2005). *O desenvolvimento da reaflexividade no contexto do discurso supervisivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Direção Regional da Educação. (2008). *Educação Pré-Escolar e Avaliação*. Tipografia Moderna
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. (2002). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores – Um Estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. J. (1994). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação Pós Modernidade – Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares para Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Lino, D., Nisa, S. (2007). *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Hohman, M., Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohman, M.; Banet, B.; Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. 3.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huete, A.; Antonio G. (1994). *A Linguagem na Criança*. Porto: Porto Editora
- Katz, L.; Chard, S. (1998). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L; Ruivo, J. B.; Silva, M. I. R. L. e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- Leitão, A. S. P. (2009). *Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. O caso de um grupo de professores estagiários da ESEC*. Dissertação de Doutoramento em Didática na especialidade de Supervisão e Formação. Universidade de Aveiro, Aveiro. 144-149 pp.

- Leite, C. et al. (2001). *Projectos Curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. (2004). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto.
- Ludke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Edições EPU.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, Professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* 4ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Ministério da Educação (ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E. (DEB/NEP).
- Ministério da Educação (ed.) (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E. (DEB/NEP).
- Ministério da Educação (ed) (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: M.E. (DEB/NEP)
- Ministério da Educação (ed) (2006). *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 5ª edição. Lisboa: M.E. (DEB)

- Musitu, G. (2003). *A bidireccionalidade das relações Família / Escola*.
In: Alves-Pinto, C.; Teixeira, M. (2003). *Pais e Escola: parceria para o sucesso*. Porto
- Monteiro, M.; Pais, A. (2002). *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira – Formosinho, J. (1996). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto de Infância*. Porto: Porto Editora
- Oliveira – Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Infância - Construindo uma praxis de participação*. Porto : Porto Editora.
- Parker, H. C. (2003). *Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade. Um guia para pais, educadores e professores*. Colecção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Papalaia, D. et al. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ªedição. Lisboa: Publicações McGraw-Hill
- Portugal, G.; Laevers F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª edição. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rodrigues, A. (2008). *Intervenção Multimodal da Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. Diversidades, 6 (21), pp. 9 – 12.
- Roldão, M. (2009). *Que Educação queremos para a Infância?* Em I. Alarcão (ED.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Rutherford, R.; Lopes, J. (1993). *Problemas de Comportamento na Sala de Aulas: Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola - Coleção Nosso Mundo*. Lisboa: Editora Caminho.
- Sarmiento, M. J. (1988). *A Sociologia da Educação na Formação de Professores*. 1.ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação. Universidade do Minho.
- Schaffer, R. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de actividades*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Spodek, B.; Saracho, N. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw Hill.
- Tavares, J.; Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Taveira, M. (2005). *Psicologia Escolar- Uma Proposta Científico-Pedagógica*. Coimbra.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2009). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vayer, P.; et al.. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M.; (1998). *Qualidade Em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

Legislação ou Normas Consultadas:

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República n.º4/08 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República nº34 / 97 – I série A. Ministério da Educação: Lisboa

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República n.º79/08 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º18/2011 de 2 de Fevereiro. Diário da República n.º23/11 – 1ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho normativo n.º1/2005 de 5 de Janeiro. Diário da República n.º3 - I Série B. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho normativo n.º14/2011 de 18 de novembro. Diário da República n.º222 - II Série B. Ministério da Educação. Lisboa.

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Teses de Mestrado e Doutoramento:

Precatado, M.A.S. (2007). *Contribuição da formação inicial para a construção do Perfil Profissional dos Educadores de Infância*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra

Gomes, S.I.M.B. (2009). *Os Conteúdos de Ensino na Formação Inicial de Professores: O Caso da Língua Portuguesa*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Área de Especialização em Formação de Professores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa.

Parente, M.C.P. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga.

Silveira – Botelho (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores em Portugal: Uma Prática Educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga, Málaga.

Referências Bibliográficas Eletrónicas:

Alarcão, I. et al. (2008). Relatório do Estudo “*A Educação da criança dos 0 aos 12 anos*”. (disponível em <http://www.cnedu.pt/files/Estudo.pdf> e acedido em 14 de dezembro de 2012).

Coelho, A. (2007). *Repensar o Campo da Educação de Infância*. Revista Ibero Americana de Educación, nº44 / 3. (<http://www.rieoei.org/deloslectores/1869coelho.pdf>. e acedido em 10 de março de 2013).

Jesus, S. N. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. Educação, **31** : 21 - 29. (<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101> e acedido em 25 de fevereiro de 2013).

Reimão, C. (2011). Para uma Filosofia da Educação. A filosofia como Mediação nas Escolhas Éticas em Educação. Revista Portuguesa de Pedagogia. Vol. Extra-Série, 2011, 373-383. Universidade Nova de Lisboa e Universidade

Lusíada. (https://digitalis.uc.pt/artigo/para_uma_filosofia_da_educa%C3%A7%C3%A3o_filosofia_como_media%C3%A7%C3%A3o_nas_escol

has_%C3%A9ticas_em_educa%C3%A7%C3%A3o e acedido em 18 de
Abril de 2013)

APÊNDICES

Apêndice n.º1



Figura 1 – Visita a Ansião

Apêndice n.º2



Figura 2 – “Dia da Mãe”

Apêndice n.º3



Figura 3 – “A Lagarta muito Comilona” de Eric Carle

Apêndice n.º4



Figura 4 – Placard com os trabalhos realizados sobre a Lagarta Comilona.

Apêndice n.º5 – Ficha 1G do SAC

Colabor@ - ESEC

ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)

SAC – Ficha

Apêndice n.º6 – Ficha 2G do SAC

Colabor@ - ESEC

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

SAC – Ficha 2G

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Devo realçar a relação que existe entre a educadora e as crianças, que é de grande cumplicidade e união. O grupo de crianças é muito receptivo a novos desafios. É um grupo que questionam tudo e que gosta de dar a opinião acerca daquilo que está a pensar. Para além disso dão muitas ideias daquilo que gostam de fazer e daquilo que gostavam de aprender. Os desenhos e pinturas são as atividades favoritas deste grupo. Quando realizam estas atividades os seus níveis de bem-estar e implicação estão altíssimos 	<p>O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou baixos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Quando surgem conflitos o grupo não consegue resolver sem a ajuda de um adulto. O ambiente da sala é um pouco confuso e barulhento As crianças têm dificuldade em respeitar os outros, nomeadamente quando os colegas estão a falar. Particularmente preocupa-me o Bernardo, porque é muito agressivo para com os colegas, desestabiliza muito o grupo. No entanto, para com o adulto é muito carinhoso.

Colabor@ - ESEC

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

SAC – Ficha 2G

ANÁLISE DO CONTEXTO			
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO		FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc);		1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc);	
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc); As crianças conhecem bem a sala.		2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc);	
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc); São as crianças que escolhem o que querem fazer, sob a orientação da Educadora.		3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, pouca responsabilização da criança, etc)	
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vaia/morras", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...); As rotinas são focadas no bem estar das crianças.		4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)	
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc) A Educadora é muito compreensiva e está sempre a elogiar os trabalhos das crianças. Para além disso, incentiva-os a melhorarem e a persistirem quando as coisas não correm como eles querem.		5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao impulso exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)	
Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)	Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc) Festa de Finalistas; grande agitação do grupo, devido aos

Colabor@ - ESEC

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

SAC – Ficha 2G

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none"> • Adoro fazer desenhos e brincar na casinha das bonecas (Sofia Santos, Sofia Laginhas e Mariana) • Gosto de pintar e de jogar à bola (Rafael, Miguel Gonçalves e Duarte) • Gosto muito do jogo do pássaro da Alma e de fazer desenhos (Bernardo) • Gosto de fazer puzzles (Guilherme) 	<ul style="list-style-type: none"> • Não gosto quando os meninos me aleijam e me batem (Sofia Santos, Miguel Gonçalves e Bernardo) • Não gosto de dormir a sesta e que os meninos me chateiem (Sofia Laginhas) • Não gosto de jogar à bola (Bernardo) • Não gosto que os meninos façam muito barulho (Duarte, Guilherme e Joana)
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none"> • Gostava de fazer experiências e de ter caixas de magia (Guilherme) • Gostava que houvessem mais brinquedos e uma televisão (Duarte e Rafael) • Gostava que houvesse um cantinho para pintar e ler livros (Sofia Santos e Sofia Laginhas) 	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • Destaco o bosque que existe ao lado da Instituição e que é um espaço que faz as deficias das crianças. • Os pais das crianças são muito participativos e disponíveis. • • 	<ul style="list-style-type: none"> • O projecto de sala é baseado na seguinte temática: “Era uma vez...”. O objectivo é apelar à imaginação e ao faz de conta. • Em relação ao PCE, ainda não nos foi facultado. • •

Apêndice n.º7 – Ficha 3G do SAC

Colabor@ - ESEC

ETAPA 3 – DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E INICIATIVAS PARA O GRUPO/CONTEXTO

SAC – Ficha 3G

Acções para o período de 27 a 29 junho		Grupo: 5 anos I
Prioridades ¹ : [1] Oferta Educativa [4] Clima de Grupo [2] Espaço para Iniciativa [3] Organização [5] Estilo do Adulto [] Outros aspectos		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	• Promover a continuidade do gosto pelas artes • Partir dos interesses da criança e da sua motivação	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA	Implementar um cantinho das artes (uma vez que ao analisar a ficha 2G foi um dos gostos comuns do grupo).	Criar um espaço com material de pintura, de modelagem e de recreação de modo a que eles possam experimentar diversas formas de arte
CLIMA DE GRUPO	Respeitar a opinião dos outros. Partilha e cooperação de ideias.	Trabalhos de grupo e de minigrupo.
ESPAÇO PARA INICIATIVA	Respeitar a opinião das crianças e os seus saberes.	Partir daquilo que eles já sabem de arte e daquilo que eles gostam de fazer e incentivá-los a continuar a realizar novas aprendizagens.
ORGANIZAÇÃO	Organizar a sala de modo a que possa ser criado um cantinho da pintura.	Criar um cantinho de arte que contenha: <ul style="list-style-type: none"> • Cavalete com tintas; • Mesa para construção de objetos (a partir de desperdícios); • Mesa com material para modelagem.
ESTILO DO ADULTO	Estar atento às necessidades das crianças e àquilo que elas gostam de fazer.	Observar, escutar e orientar a criança na sua prática.
OBSERVAÇÕES		

¹ Assinalar as campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

Apêndice n.º8



Figura 5 – “O Pássaro da Alma” - Michael Snunit

Apêndice n.º9



Figura 6 – “Os Biscoitos do Amor”

Apêndice n.º10

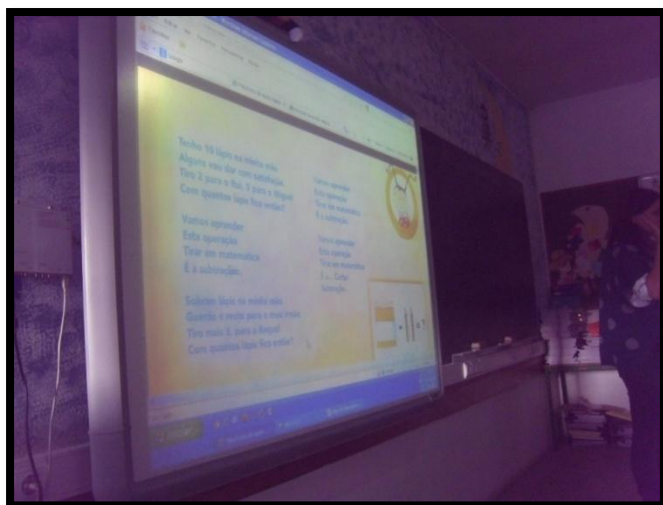


Figura 7 – Quadro Interativo

Apêndice n.º11

Análise do comportamento do Miguel (05/11/2012)

Nota: da parte da manhã, ou seja, no período em que a medicação ainda faz efeito e a criança consegue manter os níveis de concentração.

11.00	. Primeiramente adota uma postura de indiferença, enquanto os colegas cantam, . Posteriormente começa a cantar baixinho, mas faz este gesto quando os colegas param de cantar;
11.13	. Começa a cantar ao mesmo tempo que os colegas.
11.14	. Desvia o olhar para o quadro de cortiça e não participa na música
11.15	. Enquanto os colegas participam, o Miguel mantém-se distante e desinteressado, desviando muitas vezes o olhar para a janelas.
11.16	. O Miguel intervém na aula.
11.18	. O Miguel volta a ficar indiferente
11.20	. Observa o comportamento de dois colegas que foram chamados à atenção.

11.21	. Desvia o olhar para a janela.
11.23	. Escuta a professora.
11.25	. Desvia o olhar e começa a coçar a orelha.
11.26	. Participa na atividade
11.27	. Explica aos colegas o que é um pião.
11.29	. Fala com os colegas.
11.30	. Faz a atividade com o grupo e cola a palavra na cartolina.

Análise do comportamento do Miguel (05/11/2012)

Nota: da parte da tarde, ou seja, no período em que a medicação começa a deixar de fazer efeito e a criança não consegue manter os níveis de concentração.

14.45	. Levanta-se para mostrar a atividade à professora que o manda sentar.
14.46	. Volta a levantar-se.
14.47	. Olha para a janela e depois olha para os colegas.

14.48	<p>. Fixa o olhar na professora estagiária.</p> <p>. Desvia o olhar para o quadro e acompanha o exercício que está a ser feito.</p>
14.49	<p>. Olha para a janela e verbaliza palavras em tom baixinho.</p>
14.50	<p>. Verifica que tem um objeto fora do sítio e fica irrequieto. Pergunta à colega se foi ela que mexeu no objeto e quando o encontra, volta a colocá-lo no sítio.</p>
14.51	<p>. Brinca e bate com a borracha na mesa.</p>
14.52	<p>. Põe o dedo no ar para responder, no entanto vai respondendo mesmo sem a professora lhe dar autorização.</p>
14.53	<p>. Deixa cair o lápis.</p> <p>. A professora pede-lhe que responda à atividade que está sendo feita.</p>
14.54	<p>. Brinca com os objetos que tem cima da mesa (caderno, lápis e borracha).</p> <p>. Volta a colocar o caderno no sítio.</p> <p>. Olha para o colega do lado.</p>
14.55	<p>. Olha para a janela.</p> <p>. Olha para os colegas.</p>

	. Está constantemente a remexer-se na cadeira.
14.56	. Cerra os lábios e imita o som do vento, enquanto isso vai escrevendo no tampo da mesa.
14.57	. Olha para a janela e põe a língua de fora. . Desvia o olhar para o quadro para verificar o exercício que está a ser feito.
14.58	. Olha para a janela e bate com a borracha na mesa.
14.59	. Cerra os lábios e imita o som do vento e bate com os pés no chão.
15.00	. Sai do lugar para ir mostrar o exercício que esteve a fazer.

Apêndice n.º12

Entrevista – Professora Titular

1. Que idade tem o “Miguel”?

R: O aluno tem seis anos.

2. Com quem vive o “Miguel”?

R: Vive com os pais

3. Como caracteriza a relação que este mantém com os pais?

R: Pelo que vejo, existe uma grande harmonia familiar e os pais demonstram grande preocupação em acompanhar o desempenho do aluno na escola. Frequentemente a mãe do “Miguel” vem à escola ou telefona para saber qual o comportamento deste dentro e fora da sala.

4. Na sala de aula como é que caracteriza o comportamento apresentado pelo “Miguel”?

R: O comportamento deste aluno tem características positivas e negativas. Por um lado, o “Miguel” é uma criança amorosa e simpática, sendo que quando chega à sala de aula vem-me sempre cumprimentar e está sempre a elogiar-me. Por outro lado, é muito perturbador e está constantemente a interromper a aula para fazer perguntas que estão descontextualizadas ou para pedir para ir à casa de banho.

O “Miguel” durante o período da manhã consegue obter um melhor rendimento ao nível das suas aprendizagens, uma vez que está mais concentrado. Tal acontecimento está relacionado com o facto de este

tomar a medicação e estar sob o efeito da mesma, porque da parte da tarde o comportamento deste é completamente diferente.

5. Qual ou quais foram a (s) dificuldade (s) encontrada (s) no trabalho com o aluno?

R: As maiores dificuldades que encontrei e continuo a encontrar são fazer com que o “Miguel” compreenda e cumpra certas regras da sala de aula, nomeadamente: estar sentado corretamente no seu lugar; colocar o dedo no ar cada vez que quer falar e esperar pela sua vez; fazer com esteja concentrado e motivado para aprender.

6. Como é o relacionamento do aluno com os colegas e dos colegas com ele?

R: Por norma, o relacionamento é bom, no entanto o “Miguel” tem dificuldade em trabalhar em grupo e em aceitar a opinião dos colegas. Por vezes, durante o recreio existem alguns conflitos provocados pela disputa de brinquedos.

7. Qual ou quais a (s) estratégia (s) que usa para o controlar?

R: Tento usar estratégias diversificadas e adequadas e depois vou avaliando o resultado das mesmas. Por exemplo:

- Tento que o aluno esteja afastado de focos de distração;
- O aluno está sentado ao pé de um aluno que é um exemplo em bom comportamento;
- Estou constantemente a elogiar os pontos fortes do aluno;
- Quando é para responder, tento que ele não esteja muito tempo com o dedo no ar;

- Como da parte da tarde os níveis de concentração do aluno começam a descer, tento proporcionar-lhe atividades mais lúdicas;
- Entre outras.

8. Do seu ponto de vista, considera que houve melhoria do aluno, após a aplicação dessas estratégias?

R: Sim, verifica-se que o aluno tenta corrigir alguns comportamentos e atitudes. Para além disso, o aluno tem feito progressos significativos na aprendizagem.

9. Acha que se sente preparada para trabalhar com crianças hiperativas? Justifique.

R: Sim. Para além de possuir alguma experiência em lidar com crianças hiperativas, tenho também uma Pós-Graduação em Necessidades Educativas Especiais.

10. Para finalizar esta entrevista, gostaria de saber que conselho me dá para que eu enquanto futura professora, possa lidar com casos como este da melhor forma?

R: O meu conselho é que procure utilizar estratégias de intervenção diversificadas e que vá observando se estas se adequam à criança em questão. Depois, também considero importante que haja um diálogo constante com os pais e com os profissionais de saúde que estão a acompanhar a criança hiperativa. Como futura profissional, é importante que perceba que hoje em dia uma turma é composta por crianças com

diferentes características, logo é fundamental que procure estratégias de ensino que as incluam e que sejam significativas para elas.

Apêndice n.º13

Entrevista – Mãe do “Miguel”

1. Que idade tem o “Miguel”?

R: O meu filho tem seis anos.

2. Com quem vive o “Miguel”?

R: Vive comigo e com o pai.

3. Como caracteriza a relação que mantém com o seu filho? E os restantes familiares?

R: A relação que tenho com o meu filho é de grande cumplicidade. Esta cumplicidade deve-se ao facto de sermos só nós os dois, durante a semana, uma vez que o pai se encontra a trabalhar e só regressa ao fim de semana. No entanto, existem momentos em que entramos em conflito e acabo por ter de o castigar.

4. O que é que o “Miguel” faz quando não está na escola? Que atividade faz o seu filho durante o tempo livre?

R: O meu filho gosta muito de brincar, principalmente com os “Gormitis”, vê televisão, joga Nintendo, entre outros. Como atividades desportivas joga futebol e pratica natação.

5. Quando descobriu que o seu filho era hiperativo?

R: O “Miguel” sempre foi uma criança irrequieta, “cheia de vida”. No entanto, comecei a ter problemas em lidar com certos comportamentos, a partir do momento em que o pai se ausentou durante a semana para ir

trabalhar. Quando o “Miguel” começou a frequentar o pré-escolar, a Educadora alertou-me para certos comportamentos que indicavam que ele era uma criança com PHDA. Depois disso, foram feitos os devidos procedimentos, ou seja, avaliação e testes que vieram confirmar o diagnóstico.

6. Como era o seu filho no Pré-Escolar?

R: O meu filho no pré-escolar teve alguns problemas, nomeadamente na relação que tinha com a educadora e com os colegas. Algumas vezes, a Educadora teve que me chamar à atenção devido aos comportamentos do “Miguel” em relação aos colegas, queixando-se que este recorria à agressividade para resolver pequenos conflitos e que não cumpria as regras da sala.

7. Quais os problemas mais frequentes apresentados por ele? Nessas ocasiões qual ou quais a (s) estratégia (s) que usa para o controlar?

R: O meu filho é uma criança, como já disse, irrequieta e que nunca está sossegado, até quando está a dormir. Quando está em casa, está sempre a questionar tudo e não consegue estar sossegado mais que 5 minutos. A maior parte das vezes desafia-me e não acata a minhas ordens, nomeadamente quando lhe digo que está na hora de se deitar.

Uma das estratégias que uso para o repreender foi-me indicada pela psicóloga: coloco o “Miguel”, no quarto escuro, durante 10 minutos, com a porta entreaberta, e fico do lado de fora até que o tempo termine.

Tento sempre valorizar os comportamentos “bons” que ele tem e às vezes compro-lhe os brinquedos que ele me pede.

Tenho consciência que por vezes exagero no tom de voz que uso com ele, o que faz com que acabe por perder o controlo da situação.

8. Quais as dificuldades que encontrou na relação deste com a família, escola e sociedade?

R: A família considera que o comportamento do “Miguel” se deve aos excessos de mimos que recebe de toda a gente e acham engraçado certos comportamentos. Porém, os avós, quando ficam com ele, queixam-se que este não lhes obedece e que está sempre a estragar as coisas lá de casa.

Neste momento, ele frequenta o primeiro ano do 1.º CEB e a professora já se queixou de alguns problemas que este tem em manter-se concentrado nas aulas.

Em relação à sociedade, é frequente as pessoas “olharem de lado” para certos comportamentos do “Miguel”; no entanto, ele é uma criança que cativa as pessoas.

9. O seu filho recebe algum tipo de tratamento? Se sim, pode especificar em que consiste?

R: O meu filho toma medicação (Ritalina) durante o tempo em que está na escola. Este medicamento é tomado de manhã antes de ir para a escola e à hora do almoço.